

diennu
Ott
rae

(14)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor – Paulo Cesar Miguez de Oliveira
Vice-Reitor – Penildon Silva Filho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção – Nanci Helena Rebouças Franco/ Maria Izabel Souza
Ribeiro

EDITORA
Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

EDITORAS ASSOCIADAS
Sheila de Quadros Uzêda
Bianca Becker
Carollina Carvalho Ramos de Lima
Rafael Lima Kons
Salette de Fátima Noro Cordeiro
Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO
Maíra Lima, Flávia Rosa

EDITORA COLABORADORA
Naiara Chierici Rocha

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3283 7272
revista.entreideias@ufba.br
<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>
www.faced.ufba.br

A Revista Entreideias é uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - Editora
Marta Lícia Teles Brito de Jesus - Editora colaboradora.
Sheila de Quadros Uzêda - Editora Associada.
Bianca Becker - Editora Associada.
Carollina Carvalho Ramos de Lima - Editora Associada.
Rafael Lima Kons - Editor Associado.
Salette de Fátima Noro Cordeiro - Editora Associada.
Vanessa Sievers de Almeida - Editora Associada.
Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)
Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)
Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)
Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)
Antônio Nôvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)
Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)
Antonio Rodriguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)
Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)
David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de Strasbourg, França)
Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)
Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)
Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)
Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)
Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)
Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)
Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)
Juliene Madureira (Doutora em Psicologia e Educação, Universidade de Tampere, Finlândia).
Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)
Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)
Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)
Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)
Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)
Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)
Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)
Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)
Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)
Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)
Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)
Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)
Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)
Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)
Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima
Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos
Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza
Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas
Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza
Profa. Dra. Liane Castro de Araújo
Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas
Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva
Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Profa. Dra. Marize Souza Carvalho
Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto
Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel
Profa. Dra. Salette de Fátima Noro Cordeiro
Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida
Profa. Me. Verônica Domingues Almeida
Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho
Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 14, n. 2, maio/ago. 2025





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

LÚCIA VALESKA SOKOLOWICZ

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Zeta Studio

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRENIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 14, n. 2, maio/ago. 2025 - Salvador : Universidade

Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2025-

v. : il.

Quadrimestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Estágio Supervisionado em Educação Física e Ensino Remoto Emergencial: relatos de experiência no contexto escolar

Ábia Lima de França
Joice Silva Santos

6

Educação inclusiva e formação docente: experiência educacional do PRIL

Francisca Cibele da Silva Gomes

27

O corpo subjetivo na anistia internacional: uma análise da educação em Direitos Humanos no YouTube

Israel Campos

47

Interfaces CTS na educação: análises de propostas no ensino de ciências entre 2016 e 2021 sob a ótica de Aikenhead

Sheila Pires dos Santos
Marcelo Franco Leão

71

Currículo e cultura escolar: um breve ensaio aproximativo

João Gabriel Rodrigues e Figueiredo
Elvis Rezende Messias
Antônio Joaquim Severino

98

Educação Corporativa: panorama discursivo e definição a partir de um enfoque pedagógico

Reginaldo Pereira
José Luis Michinel

120

Programa de Mentoria: definições, papéis a desempenhar, modelos e benefícios

Jani Bolsonello
Regiane da Silva Macuch
Angela Mara de Barros Lara

150

Estágio Supervisionado em Educação Física e Ensino Remoto Emergencial: relatos de experiência no contexto escolar

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo relatar as experiências da professora supervisora e da professora orientadora do Estágio Supervisionado em Educação Física I em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino da Bahia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, do tipo relato de experiência, que ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2021. O nosso relato foi dividido em dois tópicos, a saber: a dinâmica escolar no desenvolvimento do estágio e as percepções das professoras supervisora e orientadora do estágio. No primeiro tópico, discutimos sobre a dinâmica das aulas no ERE e no ensino híbrido, as unidades temáticas, as estratégias teórico-metodológicas e os recursos tecnológicos adotados nas aulas de Educação Física Escolar. Já no segundo tópico, apontamos os inúmeros obstáculos vivenciados durante o cenário pandêmico, que vão desde a necessidade do distanciamento social até a falta de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores(as) para o uso das tecnologias digitais. Com isso, destacamos a importância do surgimento de novos estudos acadêmicos que reflitam sobre o trabalho docente no período pandêmico e pós-pandêmico e suas implicações nos processos de formação de professores(as) de Educação Física.

Palavras-chave: estágio curricular, docência, ensino remoto emergencial, escola.

Ábia Lima de França

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

abia@ufba.br

Joice Silva Santos

Secretaria Municipal da Educação do Salvador/

Secretaria da Educação do Estado da Bahia

projoyedf@gmail.com

Supervised Internship in Physical Education and Emergency Remote Teaching: experience reports in the school context

ABSTRACT: The aim of this article was to report the experiences of the supervising teachers and advisors of the Supervised Internship in Physical Education I, in a public school in the state education network of Bahia, in the context of Emergency Remote Education (ERE). This is a descriptive research, of a qualitative nature, of the experience report type, which took place between the months of August and December 2021. Our report was divided into two topics, namely: the school dynamics in the development of the internship; and the perceptions of the supervising teachers and internship advisor. In the first topic, we discussed the dynamics of classes in ERE and hybrid teaching; the thematic units, theoretical-methodological strategies and technological resources adopted in School Physical Education classes. In the second topic, we point out the numerous obstacles experienced during the pandemic scenario, ranging from the need for social distancing to the lack of public policies for initial and continuing training of teachers for the use of digital technologies. With this, we highlight the importance of the emergence of new academic studies that reflect on teaching work in the pandemic

and post-pandemic period and its implications for the training processes of Physical Education teachers.

Keywords: curricular internship, teaching, emergency remote teaching, school.

Prácticas Supervisadas en Educación Física y Enseñanza Remota de Emergencia: relatos de experiencia en el contexto escolar

RESUMEN: El objetivo de este artículo fue relatar las experiencias de los profesores supervisores y asesores de la Práctica Supervisada en Educación Física I, en una escuela pública de la red educativa del estado de Bahía, en el contexto de la Educación a Distancia de Emergencia (ERE). Se trata de una investigación descriptiva, de carácter cualitativo, del tipo relato de experiencia, que se desarrolló entre los meses de agosto y diciembre de 2021. Nuestro relato se dividió en dos temas, a saber: la dinámica escolar en el desarrollo de la pasantía; y las percepciones de los profesores supervisores y del asesor de prácticas. En el primer tema abordamos la dinámica de clases en ERE y la docencia híbrida; las unidades temáticas, estrategias teórico-metodológicas y recursos tecnológicos adoptados en las clases de Educación Física Escolar. En el segundo tema, señalamos los numerosos obstáculos vividos durante el escenario de pandemia, que van desde la necesidad de distanciamiento social hasta la falta de políticas públicas de formación inicial y continua de docentes para el uso de tecnologías digitales. Con esto, destacamos la importancia del surgimiento de nuevos estudios académicos que reflexionen sobre el trabajo docente en el período pandémico y pospandemia y sus implicaciones para los procesos de formación de docentes de Educación Física.

Palabras-Clave: práctica curriculares, enseñando, enseñanza remota de emergencia, escuela.

Introdução

Com o advento da pandemia do novo coronavírus em 2020, as instituições educacionais, durante alguns meses, interromperam as aulas presenciais para impedir a rápida proliferação do vírus SARS-CoV-2. Desse modo, as instituições de ensino superior e as escolas buscaram alternativas para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem, uma das quais foi a adoção do formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE), autorizada pelo Ministério da Educação, enquanto durasse a situação da pandemia, por intermédio da Portaria nº 343/2020. Vale salientar que a palavra “remoto” se refere a certa distância no espaço, enquanto “emergencial” descreve a circunstância abrupta (Behar, 2020). O ERE surgiu como uma opção temporária no desenvolvimento e na entrega de conteúdos diante de uma situação de calamidade

pública, portanto não pode ser considerado uma modalidade educativa, pois é apenas uma ação pedagógica emergencial mediada por artefatos tecnológicos (Charczuk, 2020).

Nesse íterim, vale destacar que inúmeras investigações discutiram o ERE na Educação Física durante a pandemia da covid-19 (Costa; Conceição, 2021; França; Leiro, 2023; Freitas, Silva, 2022; Godoi *et al.*, 2020; Godoi *et al.*, 2021; Irene *et al.*, 2023; Iwamoto; Ramos, 2022; Medeiros Filho; Silva, Magalhães Júnior, 2022; Santos; Borges, 2022; Schellin; Montiel, 2022; Silva *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2021; Silva; França, 2021; Teixeira *et al.*, 2021) apontando os desafios vivenciados por estudantes e docentes, as contribuições das mediações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem, as ressonâncias nas formações iniciais e continuadas de professores (as) em tempos de perplexidade.

No período pandêmico, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) suspendeu durante cinco meses as aulas presenciais. Após a aprovação do Conselho Universitário, foi criado um semestre letivo suplementar de forma remota, por meio da Resolução nº 1/2020, que teve início em setembro de 2020. Após o avanço da Covid-19 no Brasil, aprovou-se a continuidade dos semestres letivos regulares de forma remota até o segundo semestre de 2021.

No curso de Licenciatura de Educação Física da UFBA, são oferecidos quatro Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), com carga horária total de 408 horas, distribuídas pelos seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Saúde e Políticas Públicas de Esporte e Lazer. Os componentes curriculares dos ECS, regulamentados pela Lei nº 11.788/2008, devem possibilitar aos(às) futuros(as) professores(as) condições e saberes necessários para a atuação docente (França; Leiro, 2023), pois são considerados espaços/tempos de formação que contribuem para a construção da identidade profissional (França, 2023). De acordo com Pimenta (2012), como espaço de diálogo e de lições, o estágio leva à superação de obstáculos e à descoberta de caminhos, favorecendo melhores resultados de aprendizagem na formação inicial de professores(as).

A Educação Física abarca distintas modalidades de movimento corporal produzidas e sistematizadas ao longo da história pela humanidade, tais quais: jogos, danças, esportes, capoeira e mímica (Leiro, 2006). É um componente curricular obrigatório na Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. A partir dessa lei, foram criados outros documentos legais que norteiam a sua prática pedagógica, como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referencial Curricular Nacional (RCN), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Nessa perspectiva, os(as) professores(as) da Educação Física Escolar devem acolher, reconhecer e tratar dos saberes e das experiências singulares e sociais dos(as) estudantes, expandindo a própria existência estética (Vago, 2022). A escola é um lugar de culturas, logo a intervenção pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física deve estar voltada para um ensino em que os(as) estudantes possam conhecer, criar e reinventar maneiras de se expressar corporalmente, expandindo o seu patrimônio cultural (Vago, 2009).

No âmbito da Educação Física Escolar, durante o período pandêmico, observam-se certas particularidades entre as orientações e as tomadas de decisões pelos(as) gestores(as) públicos(as) municipais e estaduais no que se refere à adoção do ERE. Na Rede Estadual de Ensino da Bahia, entre março de 2020 e março de 2021, por exemplo, muitas unidades escolares buscaram e construíram alternativas e experiências de ensino (Teixeira *et al.*, 2021) para manterem o contato com os(as) estudantes e darem continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Vale acrescentar que não houve planejamento e orientação por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) para a instituição do ERE. Com isso, os(as) estudantes da Rede Estadual ficaram, em sua maioria, sem acompanhamento pedagógico durante o ano de 2020, e as escolas que utilizaram esse formato de ensino não tiveram o trabalho reconhecido nem contabilizado como parte do ano letivo.

No ano seguinte, entre abril e junho, a SEC-BA autorizou a adoção do ERE no contexto escolar, com base na Lei Federal nº 14.040/2020. Em 2021, com a redução do número de casos e mortes de Covid-19 devido ao avanço da vacinação na população, foi instituído o formato de ensino híbrido, por intermédio da Lei nº 2.497/2021, conhecida como Lei do Ensino Híbrido, que ocorreu entre julho e outubro de 2021.

O planejamento, segundo a orientação da SEC-BA, deveria ocorrer de forma concomitante. Assim, o conteúdo trabalhado em sala de aula com um grupo no modo presencial deveria ser o mesmo trabalhado com outro grupo no formato remoto. No

entanto, quando o segundo grupo comparecia à aula presencial, era necessário retomar o conteúdo estudado no modo remoto, o que tornou este momento ineficaz, uma vez que poucos(as) estudantes acompanhavam as orientações e realizavam as atividades de forma síncrona ou assíncrona. Na Rede Estadual de Ensino da Bahia, apenas em outubro de 2021 o ensino voltou a ser 100% presencial.

Desse modo, enquanto durou a pandemia de Covid-19, os(as) professores(as) de Educação Física tiveram que enfrentar o distanciamento social e a falta de interação dos sujeitos (Miragem; Almeida, 2021), além de adaptar suas aulas utilizando distintas estratégias metodológicas e avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas (França; Leiro, 2023) ou híbridas.

Independentemente do contexto pandêmico, o trabalho com os temas da cultura corporal (Coletivo de Autores, 2009) requerem o uso de distintas mídias e recursos tecnológicos na prática docente. Leiro, França e Oliveira (2023) assinalam que, na Educação Física Escolar, é importante que a cultura digital esteja presente nas vivências, discussões e intervenções, de forma criativa, reflexiva e superadora.

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo geral relatar as experiências das professoras supervisora e orientadora do Estágio Supervisionado em Educação Física I em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino da Bahia, no contexto do ERE.

Métodos

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, pois se preocupa com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2001, p. 22). Trata-se ainda de um relato de pesquisa que também se configura como um relato de experiência vivida (Ludke; Cruz, 2010) no Estágio Supervisionado em Educação Física I, no Ensino Fundamental II, entre os meses de agosto e dezembro de 2021, em uma escola pública de Salvador.

Diante do cenário pandêmico, as aulas do supracitado Estágio I ocorreram de forma síncrona e assíncrona, tendo momentos de discussão teórica, compartilhamento de experiências por parte de convidados(as) da área da Educação Física que atuam em escolas

públicas, planejamento, avaliação de planos de aulas e o estágio de regência no Ensino Fundamental II.

Vale ressaltar que a referida escola, situada no distrito sanitário de Pau da Lima, na cidade de Salvador, BA, oferta o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e a Educação de Jovens Adultos, nos três turnos. A comunidade escolar é composta por gestores (diretor e vice-diretor), coordenadora pedagógica, funcionários(as) de apoio (limpeza, segurança e merenda escolar), professores(as) e estudantes, que residem nos bairros de Castelo Branco, Cajazeiras e Águas Claras.

Para as aulas da Educação Física Escolar, existem as salas em que, geralmente, acontecem as aulas teóricas e/ou atividades avaliativas de todos os componentes curriculares, as áreas de recreação, que são utilizadas durante o intervalo, nos dias chuvosos e na preparação de projetos temáticos da escola, além de espaços descobertos, como o anfiteatro e a quadra poliesportiva, por exemplo. Estão à disposição dos(as) três professores(as) de Educação Física da unidade escolar os seguintes materiais didáticos: bolas esportivas, arcos, jogos de tabuleiros, cones, fitas de marcação, além dos materiais construídos com os(as) estudantes, como peteca, por exemplo, e os materiais adquiridos com recursos próprios, como bolas de basquete, vôlei, *rugby*, tênis de mesa, entre outros.

Para efeito da pesquisa, nosso relato de experiência foi dividido em dois tópicos: o primeiro discute sobre a dinâmica escolar no desenvolvimento do estágio, e o segundo aponta as percepções das professoras supervisora e orientadora do estágio.

Resultados e discussão

Inicialmente, a docente orientadora do Estágio Supervisionado em Educação Física I da UFBA entrou em contato, por telefone, com diversos(as) professores(as) de Educação Física de Salvador. Ao obter retorno positivo desses(as), a docente buscou informações na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e na SEC-BA.

No âmbito da SMED, diante das restrições provocadas pela pandemia e das inúmeras informações exigidas pelo processo burocrático de autorização de estágio, cujo trâmite dura semanas, tivemos dificuldades para estabelecer convênios de estágios nas escolas municipais. Já na Rede Estadual, a articulação para firmar

a parceria de estágio acontece diretamente com o estabelecimento de ensino, não havendo protocolos específicos de autorização por parte da SEC-BA.

Considerando tais questões, a docente orientadora do estágio entrou em contato com algumas escolas estaduais, com vistas a discutir a possibilidade de firmar parceria com um estabelecimento de ensino no segundo semestre de 2021. Para isso, foram encaminhados, via *e-mail*, os termos de estágio e as cartas de aceite devidamente preenchidas e assinadas pelos cinco discentes do Estágio I, que, em seguida, foram assinados pela professora supervisora e pelo diretor da escola. Posteriormente, foi realizada uma reunião virtual com a professora supervisora, para apresentar o programa e discutir sobre a dinâmica do estágio no contexto escolar, no formato de ensino remoto.

Durante a regência de estágio, algumas reuniões virtuais foram realizadas entre a professora supervisora e os(as) estagiários(as), em conjunto com a professora orientadora, para apresentação dos(as) estudantes-estagiários(as), explicações sobre a realidade vivida na escola e a metodologia de ensino adotada, a construção e o compartilhamento do programa de acompanhamento dos(as) estagiários(as), diálogo sobre os processos de ensino e aprendizagem, discussão sobre as demandas dos(as) estagiários(as) nas turmas e, por fim, avaliação do fechamento do ciclo do estágio na escola.

Os cinco estudantes do estágio I iniciaram o acompanhamento das turmas do 7º ao 9º do Ensino Fundamental II, por intermédio de grupos de WhatsApp, que foram criados e administrados pela professora supervisora. Notamos que, durante a pandemia da Covid-19, no ERE, a maioria dos(as) professores(as) de Educação Física utilizava o WhatsApp para encaminhar as tarefas, gravar ou solicitar vídeos e áudios, bem como compartilhar textos da *internet* (França; Leiro, 2023; Godoi *et al.*, 2020; Iwamoto; Ramos, 2022; Teixeira *et al.*, 2021).

No primeiro momento, os(as) estagiários(as) foram apresentados(as) às turmas e realizaram o contato inicial com os(as) estudantes pelo WhatsApp. Nesse contexto, cada um(a) escreveu seu nome e, em seguida, foram discutidas as vivências exitosas e as dificuldades dos(as) alunos(as) na Educação Física. Tal diálogo no aplicativo de mensagem permitiu a criação de um vínculo de confiança entre todos e a potencialização dos

planejamentos e das intervenções com os conteúdos da Educação Física durante o semestre.

A operacionalização das aulas na escola ocorreu de forma híbrida, com rodízio de estudantes em cada turma: durante uma semana, a metade da turma ficava no espaço escolar, enquanto a outra metade acompanhava a aula de forma remota; na semana seguinte, invertiam-se as turmas e os formatos de acompanhamentos das aulas. Para o momento do ERE, a professora deveria enviar materiais de estudo e/ou fazer a transmissão *online* da aula presencial. É importante salientar que, mesmo com o ensino híbrido nas escolas estaduais, as aulas da/na UFBA permaneceram de forma remota até o final do segundo semestre de 2021, o que incluía o acompanhamento da regência dos estágios. Essa questão foi discutida com o diretor e a professora supervisora da escola, que acabaram por compreender a necessidade de o estágio ocorrer no formato remoto, pois prezavam pela saúde dos(as) estagiários(as) e de toda comunidade escolar.

Importante ressaltar que a Rede Estadual de Ensino da Bahia não disponibilizou aparelhos celulares, *notebooks* ou *tablets*, nem rede de internet para professores(as) e estudantes. Se tivesse ofertado equipamentos e/ou acesso à rede de *internet*, algumas questões técnicas poderiam ter sido solucionadas, o que poderia garantir a inclusão tecnológica dos(as) estudantes diante dos desafios contemporâneos enfrentados durante a pandemia.

A dinâmica escolar no desenvolvimento do estágio

No primeiro mês do estágio, em agosto de 2021, ficou combinado que a professora supervisora realizaria os planejamentos das turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e daria a orientação aos(às) estagiários(as), para que pudessem entrar em contato com as turmas via WhatsApp e auxiliar os(as) estudantes na realização e entrega das atividades solicitadas. Essa decisão foi tomada por se tratar de um novo modelo de ensino e para assegurar que tanto os(as) estagiários(as) quanto os(as) estudantes da escola conseguissem acompanhar o desenvolvimento das aulas de Educação Física Escolar.

No segundo mês, a professora supervisora compartilhou os possíveis conteúdos a serem trabalhados em duas unidades temáticas, a saber: Jogos Eletrônicos, Jogos Populares, Ginástica

Geral, Lutas, Danças e Primeiros Socorros. Para os planejamentos e as intervenções das aulas, foram utilizados diversos recursos de ensino, como: Caderno de Apoio à Aprendizagem,¹ dividido em Trilhas de Conhecimento,² Google Meet, Wordwall, Tiktok, PowerPoint, WhatsApp, vídeos, áudios, *podcasts*, imagens, YouTube, Padlet, Instagram, jogos eletrônicos, dentre outros.

Destacamos o papel importante da professora supervisora, que compartilhava com os(as) estagiários(as) as suas experiências pedagógicas e os “macetes” da profissão (Benites *et al.*, 2012), organizava situações para que os(as) estudantes se confrontassem com os problemas reais (Ramos, 2002), orientava os planejamentos de aulas e avaliava as intervenções realizadas pelos(as) estagiários(as) no contexto escolar.

No mês de outubro, as aulas foram planejadas pelos(as) estagiários(as), com algumas contribuições das professoras supervisoras e orientadora do estágio. Os(as) estudantes fizeram uso de recursos tecnológicos que lhes possibilitavam manter a interação com as turmas do 7º ao 9º da escola e viabilizar o aprendizado dos conteúdos da Educação Física de maneira contextualizada, reflexiva e crítica. Leiro, Araújo e Souza (2020) afirmam que a corporalidade e o mundo digital são espaços-tempos contemporâneos de ensino e aprendizado que ocupam um espaço expressivo na vida cotidiana.

Nesse período, o principal recurso utilizado para a realização das aulas remotas no formato híbrido foi o aplicativo de mensagens WhatsApp. A escolha se deve, principalmente, ao fato de ser um *app* leve e possível de ser instalado na maior parte dos aparelhos celulares, além de ter baixo uso de dados móveis. Vale ressaltar que muitos(as) estudantes da escola não possuíam outros aparelhos, como computadores ou *notebooks*, por exemplo, nem conexão de *internet* de alta qualidade. De acordo com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020), 58% dos domicílios brasileiros não têm acesso a computador e 33% não dispõe de internet.

Por intermédio do WhatsApp, os(as) estagiários(as) apresentavam o roteiro da aula planejado anteriormente, respondiam às perguntas dos(as) estudantes e mandavam imagens e *links* de vídeos do YouTube de forma complementar. Em caso de persistência de dúvidas, para esclarecer ou ajudar na interpretação das atividades a serem realizadas, eram enviados áudios pela professora supervisora ou pelos(as) estagiários/as nos grupos.

1 O referido material foi criado pela SEC-BA.

2 As trilhas eram divididas em: item 1 - Ponto de Encontro; item 2 - Botando o pé na estrada; item 3 - Lendo as paisagens da trilha; item 4 - Explorando a Trilha; item 5 - Resolvendo desafios da Trilha; item 6 - A trilha é sua; item 7 - A trilha na minha vida; item 8 - Proposta de Intervenção Social; item 9 - Autoavaliação.

Durante o ensino híbrido, a aula presencial era conduzida pela professora supervisora na escola, enquanto a aula remota ocorria por meio do WhatsApp, o qual permitiu aos(as) estagiários(as) manter contato com os(as) estudantes, que estavam em seus lares, e realizar a intervenção pedagógica, dando as orientações necessárias durante o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar.

Além do recurso tecnológico WhatsApp, também foi utilizado o Google Meet, que possibilitou a realização dos encontros síncronos por intermédio de videochamadas, facilitando a formação de vínculos e o acompanhamento das aprendizagens (Teixeira *et al.*, 2021). Vale a pena sinalizar que os(as) professores(as) e estudantes da Rede Estadual possuíam uma conta Google do E-nova, que permitia ultrapassar uma hora de reunião no Google Meet. Contudo, identificamos uma baixa adesão dos(as) estudantes, devido a diversos fatores, como baixa conexão de internet; a necessidade de dividir o celular com irmãos de turmas diferentes, mas cujas aulas ocorriam nos mesmos horários; falta de energia elétrica; saída dos familiares com os aparelhos celulares; necessidade de cuidar dos irmãos menores na ausência dos(as) respectivos(as) responsáveis; entre outros. A partir dessas situações, organizamos a maior parte das aulas de forma assíncrona, sem que os(as) estudantes precisassem estar, obrigatoriamente, conectados(as) no mesmo momento em que a professora supervisora e os(as) colegas de turma.

É importante sublinhar que tanto os(as) professores(as) que trabalhavam nas escolas quanto os(as) que atuavam nas IES enfrentaram inúmeras dificuldades para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Educação Física, tais como: a falta de equipamentos tecnológicos e internet, bem como de domínio desses recursos (França; Leiro; Braga, 2021; França; Silva; Silva, 2021; França; Leiro, 2023; Teixeira *et al.*, 2021); lacuna na formação acadêmica (Sousa *et al.*, 2016; Leiro; França; Oliveira, 2023); falha nas condições materiais técnicas; e excesso de aulas (Gemente; Silva; Matthiesen, 2020; Torres, 2015). Barbosa, Damasceno, Antunes (2022), Iwamoto e Ramos (2022) também mencionam o aumento de sentimentos negativos durante o período pandêmico, como ansiedade, angústia e estresse, tanto em docentes quanto em estudantes.

Retomando as discussões sobre o ensino híbrido, utilizamos nas aulas remotas a dinâmica de criação de fotos ou vídeos, que

deveria ser realizada pelos(as) estudantes(as) de acordo com o conteúdo da Educação Física trabalhado na unidade temática. Os resultados da atividade eram postados no grupo de WhatsApp da respectiva turma, na conta pessoal do Instagram ou na plataforma Padlet. Esse recurso didático teve boa aceitação por parte dos(as) alunos(as); além de permitir a postagem e a interação entre os sujeitos, as chances de compartilhamento dos conteúdos era menor, evitando situações vexatórias ou constrangedoras.

Outro recurso tecnológico utilizado foi o Wordwall, uma plataforma de jogos interativos digitais que permite a elaboração, adaptação e utilização de jogos pelos(as) estagiários(as) nos processos de ensino e aprendizagem. Durante a experiência da regência do estágio, foram utilizados os jogos de marca, rede e parede, por exemplo, por meio da plataforma. Tal uso possibilitou a avaliação dos conteúdos trabalhados na Educação Física Escolar.

Nesse ínterim, durante o ERE e o ensino híbrido, utilizamos o formulário *online* Google Forms, que se assemelha a um questionário comum, no qual há a possibilidade de incluir questões fechadas e abertas, imagens, vídeos e gráficos, entre outras opções. No nosso caso, como os(as) estudantes da escola só tinham acesso ao aparelho celular, optamos pela aplicação de questionários fechados, fazendo uso de imagens e áudios/*podcasts* de forma complementar, para auxiliar nas interpretações dos textos. Com isso, buscamos oferecer aos(as) estagiários(as) as diferentes possibilidades e estratégias tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem, pois entendemos que os recursos tecnológicos podem colaborar como prática inovadora para uma educação de qualidade (Nerling; Darroz, 2021).

No retorno às aulas presenciais, que ocorreu no mês de outubro de 2021, a professora supervisora ainda continuou utilizando os recursos didáticos tecnológicos, por compreender que, nesse momento, os recursos poderiam servir como mais uma alternativa para compor o aprendizado em sala de aula e dar direcionamento às atividades que deveriam ser realizadas em casa. Nesse sentido, continuamos com os grupos de Whatsapp, divididos por turmas, e os encontros *online*, que se tornaram uma alternativa a mais para orientar os(as) estudantes que tivessem mais dificuldade ou solicitassem apoio para fazer as atividades solicitadas. Outra ação foi manter o envio de materiais complementares de estudo, principalmente os vídeos e/ou imagens que auxiliavam na

compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula. Contudo, compreendemos que, muitas vezes, essa dinâmica ultrapassou o tempo de descanso da professora supervisora, pois os(as) estudantes não compreendiam os limites de horário para entrar em contato e queriam respostas imediatas, o que não era possível, diante da vida particular e até mesmo profissional da educadora.

Vale registrar que a unidade escolar não dispõe de sala de informática com computadores e/ou *notebooks*, o que contribui para desmotivar os(as) professores(as), dificultar ou até mesmo inviabilizar a inserção das TDICs nas aulas de Educação Física (Gemente; Silva; Matthiesen, 2020). Apesar da ausência de infraestrutura adequada para o uso das tecnologias na escola, a professora supervisora fez uso do *notebook* pessoal para proporcionar intervenções pedagógicas significativas mediadas pelas tecnologias digitais em suas aulas.

No que se refere à avaliação escolar, a unidade de ensino possui um sistema de avaliação próprio, que considera a evolução do(a) estudante de acordo com a seguinte divisão: a) prova vale três pontos; b) as atividades valem quatro pontos; c) o projeto vale dois pontos; e d) a autoavaliação vale um ponto. Vale ressaltar que os(as) docentes têm autonomia para elaborar e aplicar suas atividades avaliativas e provas de forma individual, entretanto o projeto temático é uma atividade escolar que envolve os(as) professores(as) de todos os componentes curriculares, e sua culminância se dá num momento previamente combinado com toda a equipe escolar. No nosso caso em específico, as atividades avaliativas foram elaboradas pelos(as) estagiários(as), juntamente com a professora supervisora, refletindo os conteúdos trabalhados, as estratégias teórico-metodológicas utilizadas e os aprendizados obtidos pelos(as) estudantes durante a regência de estágio na Educação Física Escolar.

Percepções das professoras supervisoras e da orientadora do estágio

Na licenciatura, a importância do estágio para o aprendizado é inegável, contudo, durante a pandemia de Covid-19, no ERE, enfrentamos diversas situações que dificultaram a experiência do estágio curricular, como: a pouca interação entre os(as) estagiários(as) e os(as) estudantes da escola; problemas de conexão

de internet; ausência de contato com o campo de atuação; o elevado tempo para acompanhar e planejar as aulas; a tripla jornada de trabalho, entre outras questões.

No tocante à pouca interação entre os(as) estagiários(as) e os(as) estudantes da escola, notamos que, em outras realidades, tal desafio foi evidenciado durante a pandemia da Covid-19 (Barbosa; Damasceno; Antunes, 2022; Lima, 2020; Mauad; Freitas, 2021; Santos; Borges, 2022). O estudo de Lima (2020) também observou a falta de interação presencial durante o ERE, pois o “universo virtual” não supre as trocas vivenciadas no presencial, portanto a falta do “contato humano” acaba deixando lacunas no processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes.

Além da pouca interação social, destacamos os problemas de conexão com a internet vivenciados pelas professoras, pelos(as) estagiários(as) da UFBA e pelos(as) estudantes da escola. Essa instabilidade ou a baixa qualidade da conexão de internet foi relatada em estudos acadêmicos que tratam sobre os estágios curriculares em Educação Física e o ERE (França, Leiro, 2023; Medeiros Filho; Silva; Magalhães Júnior, 2022; Santos; Borges, 2022; Silva *et al.*, 2022). Na conjuntura pandêmica, foi fundamental ter uma rede de internet fixa e de qualidade para que a comunidade acadêmica e escolar participasse de forma integral das atividades pedagógicas (Medeiros Filho; Silva; Magalhães Júnior, 2022).

Outro fator desafiador foi a ausência de contato com o campo de atuação, de interação com a comunidade escolar em geral, de vivências com os temas da cultura cultural, de compreensão da realidade social escolar, de percepções e experiências desafiadoras no cotidiano da Educação Física Escolar, dentre outras. Desse modo, Barbosa e Zanotto (2021) destacam a instabilidade na formação pela ausência de contato com o campo de atuação por parte dos(as) futuros(as) professores(as) de Educação Física.

Uma outra questão desafiadora foi o elevado tempo para planejar nossas aulas remotas, o que causou a sobrecarga de trabalho, seja na UFBA ou na escola. Diante disso, tivemos que estudar e refletir profundamente sobre as TDICs, para adotar novos meios, recursos e metodologias mediadas pelo uso de tecnologias (Cipriani; Moreira, Carius, 2021) nas aulas de Educação Física. O acompanhamento dos(as) estagiários(as) exigiu mais tempo da professora supervisora, pois era necessário se reunir periodicamente com os(as) estudantes do estágio para dar *feedback* dos planejamentos e das intervenções

realizadas por ele(as) de forma remota, considerando as mudanças nos processos, tempos/espços e trabalho de professores(as) durante a pandemia da Covid-19 (Verdasca, 2021).

Vale considerar que, além do trabalho na UFBA ou na escola, vivenciamos a sobreposição de jornada no ambiente doméstico e uma divisão desigual do trabalho (Pessoa; Moura; Farias, 2021), por termos que assumir mais responsabilidades pelas tarefas domésticas e familiares, ainda que lutemos constantemente por uma divisão justa de responsabilidades entre homens e mulheres.

No caso específico da professora orientadora, era necessário dividir o tempo entre trabalho, atividades domésticas, escrita de uma tese de doutorado e os cuidados com a filha de dois anos. A quádrupla jornada de trabalho, de alguma forma, fragilizava o bem-estar, a trajetória e a atuação da docente. Assim, o acúmulo demasiadamente de tarefas sociais tornava desafiadora até a identificação de suas próprias preferências e vivências de lazer (Pessoa; Moura; Farias, 2021).

Já a professora supervisora precisou se afastar do ambiente de trabalho presencial durante a gestação, devido ao risco de contaminação do feto pela Covid-19, conforme a Lei nº 14.151/2021. Dessa forma, as aulas de Educação Física Escolar retornaram ao formato ERE, no qual os(as) estudantes, semanalmente, recebiam as orientações das atividades a serem realizadas por intermédio dos grupos de Whatsapp e/ou de encontros remotos pelo Google Meet.

Somado a isso, perdemos amigos (as) por conta da Covid-19, tivemos, em alguns momentos, medo, ansiedade, angústia, dificuldade de concentração, temor de contrair o vírus durante o isolamento e restrição social (França; Leiro, 2023). A pesquisa de Caldas, Silva e Santos (2022) também identificou o comprometimento da saúde mental dos (as) docentes decorrente desse contexto pandêmico, ao rastrear quadros de pânico, transtorno de estresse pós-traumático, transtorno de ansiedade generalizado, depressão, distúrbio do sono, transtorno bipolar e síndrome de *burnout*. Dessa maneira, constatamos a falta de suporte aos(as) docentes por parte do poder público, em todas as instâncias, na forma de fornecimento de material, cursos de capacitação e auxílio psicológico e financeiro para aquisição de aparelhos tecnológicos e conectividade de internet.

Mesmo diante de tantos percalços durante o contexto pandêmico, foi possível confirmar o compromisso educacional que o

estágio propôs, ao nos sensibilizar na escrita de um relato de experiência, no próprio fazer pedagógico e na atuação docente, mediadas pelas tecnologias digitais. O estágio proporcionou uma intensa troca de conhecimento, o fortalecimento de laços afetivos, o avanço de reflexões teórico-metodológicas, bem como o aprimoramento e o desenvolvimento de aprendizagens significativas e indispensáveis para a formação docente no âmbito da Educação Física.

Considerações finais

O texto teve por objetivo geral relatar as experiências das professoras supervisora e orientadora do Estágio Supervisionado em Educação Física I em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino da Bahia, no contexto do ensino remoto emergencial. Por meio do relato de experiência, refletimos sobre a nossa prática pedagógica durante o contexto pandêmico da Covid-19 e suas implicações nos processos formativos.

Durante a realização do estágio no contexto escolar, enfrentamos distintos desafios, desde a mudança repentina na rotina das aulas, por conta dos efeitos da pandemia, até o despreparo para o uso das TDICs na prática pedagógica. Desse modo, elencamos os seguintes entraves: ausência de infraestrutura adequada para o uso das tecnologias na escola, pouca interação entre estudantes da escola e estagiários(as) da UFBA, problemas de acesso e qualidade de conexão de internet, sobrecarga de trabalho, falta de contato com a comunidade escolar e o chão da escola, entre outros.

Nesse sentido, com as orientações sanitárias de distanciamento social e a adoção do ERE e, posteriormente, do ensino híbrido, tivemos que repensar em nossa atuação docente, tanto na UFBA quanto na escola, para ofertar aos(às) estagiários(as) diferentes possibilidades e estratégias teórico-metodológicas, mediadas por tecnologias digitais que lhes ajudassem no aprimoramento e desenvolvimento de aprendizagens indispensáveis para a formação docente no âmbito da Educação Física.

Diante disso, esperamos que novos estudos acadêmicos surjam para conhecer realidades mais específicas, no intuito de evidenciar experiências exitosas e impactos do período pandêmico no âmbito da educação brasileira, refletindo os obstáculos a serem superados no pós-pandemia e as ressonâncias na formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física.

Referências

- BARBOSA, Dhuly Stefani Moreira de Oliveira; ZANOTTO, Luana. Estágio da Educação Física na Educação Infantil: concepções discentes acerca do ensino remoto emergencial. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9.. 2021. Anais...* CBCE, 2021. p. 1-7. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/view/14583>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BARBOSA, Kamila de Amorim; DAMASCENO, Aline Godoy; ANTUNES, Scheila Espindola. Educação Física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de Educação Física na Educação Básica. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, e. 27832, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27832/20157>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; BORGES, Cecília; CYRINO, Marina. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Rev. bras. Ci. e Mov.**, Taguatinga, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- CALDAS, Calila Mirela SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Karine David Andrade. Impactos da pandemia da Covid-19 na saúde mental do professor: uma revisão integrativa de literatura. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. 1-24, jan./dez., 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27751/17610>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **COVID-19 Educação à Distância**: informe-se e saiba como agir, cobrar e trabalhar pela educação de maneira colaborativa. Guia para tomadores de decisão. 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia3-EaD_FINAL.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p.1-24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsf3ZKpym9N>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Wagner César Pinheiro; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Educação física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 221-226, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27629>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FRANÇA, Ábia Lima de; LEIRO, Augusto Cesar Rios; BRAGA, Mariana Farias. Ensino remoto em Educação Física: limites e possibilidades. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22. , CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 2021. **Anais...** CBCE, 2021. p.1-8. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/view/16167/8009>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FRANÇA, Ábia Lima de; SILVA, Raiane de Carvalho; SILVA, Rafael Baptista dos Santos. Estágio Curricular em Educação Física e ensino remoto: relato de experiência. *In* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22. , CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9.,2021. **Anais...** CBCE, 2021. p.1-7, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/view/15699>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FRANÇA, Ábia Lima de. Estágios curriculares supervisionados em Educação Física no campo da saúde e suas perspectivas futuras. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, n. 14915, p. 1-14, 2023. Disponível: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/14915>. Acesso em: 14 jul. 2025.

FRANÇA, Ábia Lima de; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Estágios supervisionados em Educação Física: ensino remoto e suas implicações nos processos formativos. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 6, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16616>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FREITAS, Adriano Gomes de; SILVA, Jefferson Rodrigues. *Steam* na Educação Física do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 7, n. 27, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/wpcontent/uploads/2022/12/STEAM-NA-EDUCACAO-FISICA-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; SILVA, Ana Paula Salles da; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: desafios e possibilidades para a inserção na Educação Física escolar. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 570-586, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/958>. Acesso em: 29 abr. 2022.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. Ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: desafios, aprendizados e expectativa de professores universitários de Educação Física. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 10, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344485419_O_ensino_remoto_durante_a_pandemia_de_covid19_desafios_aprendizagens_e_expectativas_dos_professores_universitarios_de_Educacao_Fisica. Acesso em: 10 jul. 2024.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. As práticas do ensino remoto emergencial de Educação Física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/375>. Acesso em: 10 jul. 2024.

IRENE, Débora Lopes; LIMA, Vinicius Silva; GONÇALVES, Maria Caroline da Costa; ORSANO, Nicole Macedo; PAZ NETO, Guilherme Ribeiro; CARMO, Galba Coelho; DUTRA JÚNIOR, Enéas de Freitas; CARVALHO, Antônio Francisco Veras de. Percepções dos discentes de Educação Física em relação aos processos de ensino aprendizagem em aulas remotas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Ilha do Leite, v. 9, n. 7, p. 817-837, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10628>. Acesso em: 12 jul. 2024.

IWAMOTO, Thiago Camargo; RAMOS, Viviane de Assis. Documentos para a educação no município de Goiânia e práticas pedagógicas da Educação Física no contexto da pandemia: um relato de experiência. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 26, n. 1, p. 185-200, jan./abr., 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/13498>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LEIRO, Augusto Cesar Rios. Educação, Lazer e Cultural Corporal. Presente! **Revista de Educação**, Salvador, n. 53, p. 47-53, 2006. Disponível em: https://grupomel.ufba.br/sites/grupomel.ufba.br/files/educacao_lazer_e_cultura_corporal.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; ARAÚJO, Allyson Carvalho de; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira. Mídias e tecnologias no contexto da educação física escolar. In: DORENSKI, S.; LARA, L.; ATHAIDE, P. (Org.). **Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas**. Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos do CBCE. Natal: EdUFRN, 2020. p. 57-74.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; FRANÇA, Ábia Lima de França; OLIVEIRA, Fábio Souza de. Formação de professores(as) de Educação Física no Brasil e tecnologias: cultura corporal e cultura digital em jogo. **Cad. Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/134142>. Acesso em: 13 jul. 2024.

LIMA, Fernanda Barboza de. Ensino remoto em tempos de Covid-19: percepções de alunos do curso de Letras. **Palimpsesto** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 60-78, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/54136/36200>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação docente** - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v.2, n. 3, p. 86-107, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MAUAD, Samara; GONÇALVES, Léia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da covid-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade -REED**, Itapetinga, v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8318>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MEDEIROS FILHO, Antônio Evanildo Cardoso de; SILVA, Lucas Souza; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. Estágio curricular supervisionado em educação física no ensino remoto emergencial. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4850>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRAGEM, Antônio Azambuja; ALMEIDA, Luciano de. Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, n. 27053, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/HQ3q73vVQhWtWdBH5YS5cnD/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

NERLING, Maria Andréia Maciel; DARROZ, Luiz Marcelo. Tecnologias e aprendizagem significativa. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, n. 10956, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10956>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; MOURA, Marla Maria Moraes; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A Composição do Tempo Social de Mulheres Professoras Durante a Pandemia. **Licere - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 161-194, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29532>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Glaucio Nunes Souto. **Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios I**. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, São Paulo, 2002.

SANTOS, Karine Silva Ramos dos; BORGES, Lucélia Justino. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: percepções de concluintes do curso de licenciatura em Educação Física da UFPR. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feef/article/view/72344>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SCHELLIN, Fabiane de Oliveira; MONTIEL, Fabiana Celente. Educação Física em meio à pandemia de Covid-19: relato de experiência no IFSUL/Pelotas. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 26, n. 1, p. 168-184, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/13373>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, Antônio Jansen Fernandes da; PEREIRA, Bryan Kenneth Marques; OLIVEIRA, Jorge Alexandre Maia de; SURDI, Aguinaldo Cesar; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, Antônio Jansen Fernandes da; SILVA, Cybele Câmara da; TINÓCO, Rafael de Gois; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Desafios da Educação Física Escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate à covid-19 (SARS-COV-2). **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10618>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SILVA, Juliana Daniele de Araújo; FRANÇA, Tereza Luiza de. A Educação Física no modelo remoto em face à pandemia da COVID-19: reflexões de estudantes e professores sobre o ensino-aprendizagem. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80680>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, Lucas Souza; SILVA, Paulo Henrique Rodrigues; BENTO, Nargila Mara da Silva; MEDEIROS FILHO, Antônio Evanildo Cardoso de. Estratégias avaliativas utilizadas no estágio curricular supervisionado em educação física no ensino remoto emergencial. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6780>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SOUSA, Galdino Rodrigues; RIZZUTI, Elaine Valéria; BORGES, Eliane Medeiros; COSTA, Dimas de Paula. Mídia-educação nas universidades minerais: mapeando a formação em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 96-108, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p96>. Acesso em: 18 jul. 2024.

TEIXEIRA, David Romão; BÓAS JÚNIOR, Jaildo Calda dos Santos Vilas; RIBEIRO, Alexsandro Rabaioli Nunes; CRUZ, Eunice Santos

da; BELTRÃO, José Arlen. Educação Física Escolar na Pandemia da Covid-19: Experiências no Ensino Médio do Nordeste Brasileiro. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 4, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4399/439968888006/html/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

TORRES, Aline Lima. **Tecnologias da Informação e Comunicação na formação e atuação do professor de Educação Física**.

2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=842444>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos da Formação RBCE**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 19 mar. 2022.

VAGO, Tarcísio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Revista Pensar a Prática**, v. 25, n. 70754, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70754>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VERDASCA, José. A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. **Saber & Educar**, Évora, n. 29, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/30223/1/A%20escola%20em%20tempos%20de%20pandemia_narrativas%20de%20professores.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

Submetido em: 12/09/2022
Aprovado em: 12/04/2025

Educação inclusiva e formação docente: experiência educacional do PRIL

RESUMO: A presente pesquisa possui como objeto de estudo a educação inclusiva na formação de professores, utilizando como problematização as produções metodológicas e tecnológicas voltadas para pessoas com deficiência, desenvolvidas pelos discentes no curso de Pedagogia PRIL/UFPI. O objetivo geral foi analisar o desenvolvimento dessa atividade pelos discentes do curso superior. A metodologia consistiu em um estudo bibliográfico qualitativo das percepções desenvolvidas pelos universitários sob a luz das teóricas de Bersch (2017), Oliveira (2020), Galvão Filho (2013), entre outros que abordam a inclusão no âmbito educacional. A educação inclusiva pressupõe a estrutura educacional democrática e igualitária.

Palavras-chave: Brasil, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva.

Francisca Cibele da Silva Gomes
Universidade Federal do Piauí
(UFPI)
cs6445758@gmail.com

Inclusive education and teacher training: PRIL educational experience

ABSTRACT: The present research has as its object of study inclusive education in teacher training, for which it used as problematization the methodological and technological productions aimed at people with disabilities developed by students in the PRIL/UFPI Pedagogy course. The general objective is to analyze the development of this activity by higher education students. The methodology consisted of a qualitative bibliographic study of the perceptions developed by university students in light of the theories of Bersch (2017), Oliveira (2020), Galvão Filho (2013), among others that address inclusion in the educational sphere. Inclusive education presupposes a democratic and egalitarian educational structure.

Keywords: Brazil, Inclusive Education, Assistive Technology.

Educación inclusiva y formación docente: experiencia education PRIL

RESUMEN: La presente investigación tiene como objeto de estudio la educación inclusiva en la formación de docentes, para lo cual utilizó como problematización las producciones metodológicas y tecnológicas dirigidas a personas con discapacidad desarrolladas por estudiantes del curso de Pedagogía PRIL/UFPI. El objetivo general es analizar el desarrollo de esta actividad por parte de estudiantes de educación superior. La metodología consistió en un estudio bibliográfico cualitativo de las percepciones desarrolladas por estudiantes universitarios a la luz de las teorías de Bersch (2017), Oliveira (2020), Galvão Filho (2013), entre otras que abordan la inclusión en el ámbito educativo. La educación inclusiva presupone una estructura educativa democrática e igualitaria.

Palabras clave: Brasil, Educación inclusiva, Tecnología de Apoyo.

Introdução

O presente artigo possui como objeto de estudo a educação inclusiva na formação docente. Para tanto, problematizaram-se as produções relacionadas à educação infantil desenvolvidas pelos discentes do curso de Pedagogia promovido pelo Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL) desenvolvido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nesse contexto, tem-se como objetivo geral descrever as ações desenvolvidas pelos discentes. Como objetivos específicos têm-se o intento de analisar a relação entre desenvolvimento de tecnologias assistivas e educação inclusiva, especificar como a formação inicial e continuada promove a assimilação das abordagens inclusivas no ensino básico e ressaltar o trabalho universitário na promoção da igualdade social.

A metodologia baseou-se em uma pesquisa-ação aplicada com os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tendo como fundamento a análise dos autores como: Bersch (2017), Oliveira (2020), Galvão Filho (2013), entre outros, que abordam a questão da inclusão social no âmbito educacional. Embora a educação inclusiva ainda seja uma realidade distante e utópica, faz-se imprescindível para o desenvolvimento de abordagens em uma perspectiva equitativa, voltada para promover a inclusão social. Embora o contexto ainda ateste para uma profunda desigualdade, discriminação e exclusão destinada às pessoas com deficiência. Logo, a educação tornou-se o principal caminho para romper com esses estigmas construídos socialmente e historicamente na sociedade brasileira.

A Tecnologia Assistiva (TA) na contemporaneidade apresenta-se como uma área em ascensão pela eminência da inclusão social que defende a participação das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos sociais. Nessa conjuntura, os recursos tecnológicos e metodológicos são necessários para auxiliar no desenvolvimento da autonomia e independência no que tange ao exercício das atividades cotidianas, escolares, entre outras relacionadas à aprendizagem, trabalho e comunicação. No entanto, apesar da demanda na área da educação, os projetos e pesquisas ainda são escassos e ficam restritos aos especialistas envolvidos

com pessoas com deficiências, como se o assunto não fosse do interesse de outras áreas do conhecimento (Rodrigues; Alves, 2013).

No entanto, o que pode ser interpretado será que a ausência ou pouca abordagem dessa temática no âmbito social e na educação promove no sentido contrário a alimentação dos preconceitos, barreiras físicas e exclusões destinadas as pessoas com deficiência ao serem vistas sob a ótica da marginalização e inferiorização taxadas como coitadinhos, tristes, incapazes, especiais ou pouco capazes de realizar suas atividades. O capacitismo, ou seja, todas as formas de preconceitos para com os sujeitos com deficiência somam-se ainda a subalternização dos mesmos a um espaço fora do meio público ou privado, ou seja, distante das pessoas vistas como “normais” ou pertencentes a um padrão que exerce o poder de excluir e violentar ao invés de incluir a diversidade (Oliveira, 2020).

A Tecnologia Assistiva pode ser entendida como um auxílio com a função de promover a ampliação das habilidades funcionais deficitárias ou possibilitar a realização de funções desejadas e que se encontram impedidas de serem realizadas em razão das circunstâncias que se encontram a deficiência ou pelo envelhecimento. Nessa conjuntura, o objetivo será proporcionar maior independência, qualidade de vida e inclusão social através da ampliação ou do melhoramento da funcionalidade deficitária. Trata-se de um recurso para o usuário, pensado para a pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma autônoma e independente em diferentes espaços e no dia a dia (Bersch, 2017). A tecnologia aplicada a educação seria no contexto:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando fornecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou impossível. São exemplos de TA no contexto educacional os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras ou acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal etc. (Bersch, 2017, p.12).

Nessa conjuntura, o desenvolvimento dos suportes metodológicos e tecnológicos de cunho assistivo possuem como pressuposto romperem com as barreiras físicas e sociais que impedem ou cerceiam a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar. Promovendo a sua inserção ao auxiliá-los nas atividades do cotidiano, na socialização e na escolarização ao melhorar a desenvoltura de suas práticas escolares na sala de aula e no contato com outros alunos, professores e trabalhadores da escola.

A inclusão no espaço educacional ainda não se constitui uma realidade palpável, mas uma utopia ainda distante. Esse paradigma permanece latente em razão dos empecilhos sociais, físicos e ideários que ainda tentem a fazer uso das prerrogativas preconceituosas e discriminatórias para justificar a exclusão das pessoas com deficiências como sendo fruto de uma suposta incapacidade ou falsa piedade que se apegam a ideia preconcebida de associá-los a “pessoas incompletas”, pouco desenvolvidas ou expressões camufladas do estereótipo da exclusão e inferiorização. Desconsiderando ou ignorando que as pessoas com deficiências também possuem direitos legítimos amparados na legislação. Nessa conjuntura:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação (Brasil, 2015, p.8).

Conforme a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre o conceito de deficiência como sendo impedimento permanente ou momentâneo das funções física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com impedimentos ou barreiras, pode obstruir o exercício da cidadania em condições desiguais às demais pessoas existentes na sociedade. Esses impedimentos são oriundos de vias palpáveis como barreiras infraestruturais de espaços públicos e privados, mas também do convívio com os demais sujeitos por meio dos preconceitos, discriminações

e violências que impõem a exclusão e marginalização. Para tanto, destaca-se o:

Art. 3º Para fins de aplicação desta lei, consideram-se: I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que o objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015, p.8).

Nesse contexto, entende-se a construção da acessibilidade como um mecanismo que objetiva assegurar autonomia e participação social as pessoas com deficiência no que diz respeito ao seu acesso aos espaços públicos e privados, ao trabalho, a educação e ao exercício da cidadania plenamente aparando no desenvolvimento de equipamentos, suportes e recursos que auxiliem a sua inserção de maneira equitativa através de equipamentos físicos e metodológicos que viabilizem a melhoria na sua qualidade de vida e independência. Logo, a Tecnologia Assistiva, “[...] não são somente recursos digitais de alta complexidade tecnológica, como algumas pessoas acreditam, devido ao termo utilizado” (Oliveira, 2020, p.25).

No entanto, para alcançar a educação inclusiva faz-se imprescindível romper com os paradigmas excludentes que envolvem a relação entre pessoas não deficientes e pessoas com deficiência através do direito à escola para todos. Refere-se ao acesso de quem precisa ao âmbito escolar sem exceções ou barreiras que impedem

ou obstruem sua integração. Nesse caso, vai muito além de apenas incluir, ou seja, também pressupõe a busca pela adaptação dos espaços escolares aos alunos com deficiências considerando a escolarização e socialização com um aspecto favorável à valorização da diversidade e heterogeneidade dos seus alunos e alunas (Oliveira, 2020).

Embora a inclusão ainda esbarre na desinformação amparada nos preconceitos difundidos no senso comum, cabe ressaltar que ainda há estereótipos e violências em discursos eivados pela marginalização e inferiorização das pessoas com deficiência. As formas de preconceitos e discriminação foram denominadas capacitismo. Esse termo faz referência a concepção construída historicamente que as pessoas com deficiência são inferiores, incapazes, embora seja utilizado para dar visibilidade a todas as formas de preconceito baseada na sua condição, incluído as formas de comoção social, onde passam a ser vistas como incapazes, ou associada a caridade, ou “exemplo de superação”. Esse caso, na verdade, evidencia como a sociedade ainda questiona a capacidade e autonomia das pessoas com deficiência (Oliveira, 2020, p.23).

As pessoas com deficiência ainda convivem com situações de exclusão, pensar na inclusão é antes de tudo entender a realidade e problematizá-la em contextos diversos que podem ou não atingirem a meta da integração social. Nesse contexto, apenas o acesso à Tecnologia Assistiva não garante a efetividade inclusiva, pois a integração também pressupõe entender seus usuários e suas demandas. Mesmo em uma sociedade contemporânea que ainda impõe estratégias estruturais de domínio e exploração associadas a um modo de vida que ainda compromete a efetiva cidadania ao estabelecer padrões explícitos. Trata-se de uma distribuição desigual dos direitos e dos bens materiais para uns em detrimento de outros. Essas pessoas excluídas e marginalizadas são vistas em estado de invisibilidade dentro da sociedade ou com olhares discriminatórios.

Pensar na educação inclusiva pressupõe refletir sobre a escola desde a educação infantil em seus aspectos infraestruturais, tempos, permanência e desenvolvimento pleno dos alunos com deficiências, discentes estes que em virtude de suas particularidades apresentam necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, repensar a prática pedagógica como elemento fundamental da inclusão social e escolar constitui um relevante

pressuposto para a formação educacional do professor e da disponibilidade em buscar novas formas de ensino que considerem a diversidade dos alunos e suas características (Carneiro, 2012).

No entanto, a escola da educação básica ainda não está em sua plenitude preparada para tal tarefa, ou seja, ainda não há uma educação inclusiva no sentido de cumprir com seu papel social, pois requer alterações no financiamento educacional, instrumentos metodológicos, recursos humanos, entre outros, voltados para o acesso e permanência dos alunos com deficiência nos espaços educacionais. Considerando também que a aprendizagem ocorre de maneira particular para cada indivíduo e requer buscas constantes por ações práticas na realização da aula, metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades particulares da sua clientela. Considerando-o como um espaço privilegiado para oportunizar novas experiências significativas aos alunos em diferentes níveis de escolarização. A educação infantil é o primeiro espaço necessário para efetivar mudança na construção de um ambiente mais inclusivo no processo educacional (Carneiro, 2012).

Pensar na inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar pressupõe entender que apenas incluir não garante a sua permanência nem tampouco o seu desenvolvimento social e educacional, pelo contrário não atribui nenhuma garantia que realmente estará participando das atividades escolares ou apenas invisível em um espaço isolado da escola ou ainda tratado como alguém inferior com pouca capacidade para a escolarização ou que está apenas ocupando um espaço que foi destinado sem nenhum preparo para a capacitação dos professores, gestores e infraestrutura escolar. Parece uma descrição absurda da realidade, mas em verdade ainda se faz presente no âmbito educacional responsável pela perpetuação de estigmas e preconceitos na educação básica.

Nessa conjuntura, não cabe apenas incluir, mas promover condições dignas dessa inclusão a todos que necessitarem. Não é caridade ou promessa de superação em termos capacitistas, mas um direito inalienável às pessoas com deficiência. Trata-se de pensar na educação como um espaço que deveria romper com preconceitos concebidos com naturalidade na sociedade e não os reforçar, mas possibilitar o desenvolvimento dos seus alunos com dignidade, autonomia e independência. Não deveria ser visto como “pesos” ou obrigações as quais foram impostas pela gestão

escolar ou pela legislação, mas como pessoas como todos que vão à escola em busca da escolarização e socialização.

A educação possui papel fundamental no desenvolvimento igualitário e no convívio com a diversidade na contemporaneidade como pressuposto da inclusão social e na valorização da condição de humanidade. Assim como, atribui-lhe função no rompimento dos paradigmas e estereótipos preconcebidos socialmente objetivando tornar os seus alunos mais próximos da igualdade, respeito e criticidade perante as ameaças ao caráter humano e rompimento com a condição de dignidade de todas as pessoas. Ainda tornar-se imprescindível pensar, refletir e agir na promoção da educação inclusiva voltada para a integração social e democrática dos alunos com deficiência em contextos de exclusão e subalterização da vida humana.

Formação docente e a educação inclusiva: resultados das iniciativas dos discentes do PRIL

O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL), no qual faz parte o curso Licenciatura em Pedagogia pertence à Universidade Federal do Piauí (UFPI). O Programa promoveu a oficina sobre Mídias e Ferramentas Tecnológicas da Educação para apresentação dos materiais pedagógicos inclusivos desenvolvidos pelos 44 alunos do segundo período da referida graduação e contemplou ao todo sete materiais produzidos e confeccionados manualmente.

A apresentação contou também com a confecção dos materiais de divulgação na forma de *folders* e revistas digitais. Nessa conjuntura, foram contempladas ações voltadas para diversas deficiências no âmbito escolar, tais como deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, síndrome de Down e autismo. As ações tecnológicas e metodológicas foram direcionadas a educação infantil (crianças entre 0 e 5 anos), mas também foram ponto de partida para refletir sobre o espaço escolar, acessibilidade e inclusão social.

Nessa conjuntura, na oficina sobre Tecnologia Assistiva foi o desenvolvimento de um Soroban direcionado para as crianças com deficiência visual na primeira infância. O material foi confeccionado a partir de uma caixa de papelão, palitos de churrasco, cola,

pincel, lápis para marcações, estilete, fita adesiva e miçangas. A referida tecnologia constitui-se em um instrumento de cálculo manual composto pela parte externa denominada moldura. Os números são registrados a partir das contas (miçangas) dispostas à haste de madeira tanto na parte superior quanto na inferior.

O Soroban constitui-se em um instrumento para as pessoas com deficiência visual utilizarem para realizarem cálculos matemáticos. Também atua no fortalecimento e valorização dos saberes produzidos pelos alunos na interação com os conteúdos numéricos, bem como atua na inclusão e equidade das oportunidades de acesso à educação de maneira autônoma e independente (Carneiro, 2012). Pode ser utilizado em diferentes instituições de ensino desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Logo, pretende romper com os preconceitos e pressupõe também no caso dos docentes: “se as estratégias de ensino não forem revistas e modificadas, o aluno acaba sendo rotulado e sua aprendizagem fica comprometida” (Carneiro, 2012, p. 92).

No entanto, também existem outras adaptações que também podem ser utilizadas nos ambientes educacionais públicos e privados como piso tátil para alerta e direcionamento, placas e mapas em braile, livros e materiais didáticos em braile e recursos auditivos e descritivos em ambientes escolares e espaços em geral. Nesse contexto, o uso da Tecnologia Assistiva corrobora com o auxílio das pessoas com deficiência visual na realização das tarefas e ações escolares em condições equitativas aos sujeitos sem deficiência (Oliveira, 2020). Mas também podem ser utilizados outros auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informações táteis, como auxílios ópticos, lentes, lupas manuais, lupas elétricas, software aplicado à tela do computador, materiais com textura, mapas táteis e textos informativos, entre outros (Bersch, 2017).

O segundo material produzido tratou de uma caixa sensorial ou caixa interativa proposta para as crianças com deficiência física ou pouca mobilidade que estão nos anos iniciais de formação educacional. Tendo como temática as sensações e interações nos primeiros anos da educação infantil a partir da abordagem teórica e prática inclusiva para as crianças com deficiência física. O objetivo foi inserir a ludicidade nas atividades inclusivas, assim como relacioná-la com a composição tecnológica com a melhoria da qualidade de vida e exercício da cidadania, auxiliar na introdução

das crianças no ambiente escolar infantil e especificar como o trabalho interativo e dinâmico auxilia no ensino e aprendizagem dos educandos entre 0 e 3 anos de idade.

Nessa conjuntura, a educação torna-se o meio promissor para a transformação da realidade no rompimento com a exclusão e apego à inclusão como pressuposto que garante a qualidade de vida e inserção social das pessoas com deficiência. Especialmente quando está amparada em pressupostos que pensem no aluno deficiente e nas barreiras e empecilhos que enfrenta cotidianamente (Silva; Volpini, 2014). Cabendo a escolar promover as adaptações infraestruturais e pedagógicas necessárias a seu desenvolvimento e socialização, pois todas as crianças possuem direitos e deveres igualmente, assim como o acesso ao âmbito escolar, brincar e a dignidade humana.

O recurso trabalhado consistiu na Caixa Sensorial ou Interativa voltada para o desenvolvimento tátil, sonoro, coordenação motora e interação no manuseio dos objetos presente no suporte metodológico. Ela foi dividida em quatro subdivisões sendo a primeira a percepção das mãos pelo toque em diferentes superfícies como algodão, grãos, esponja e lã de aço, a segunda foi o abrir e fechar de tampas de garrafas com diferentes diâmetros (habilidades motoras), a terceira foi puxar fitas feitas com E.V.A. (precisão e interação) e a última tratou-se do círculo mágico, uma abertura feita para ser escondido brinquedos ou objetos de fácil manipulação. O material acima foi confeccionado com caixa de papelão (média), E.V.A. (cores variadas), cola quente e bastão aplicador, tesoura com ponta, estilete, garrafas pets e recicláveis variados com diferentes tamanhos e diâmetros, grãos alimentícios (arroz, feijão e milho), esponjas, algodão, tampas de garrafas, esponjas de aço, cola isopor, papéis coloridos, botões e bolas circulares ou brinquedos com tamanhos e texturas distintos. O intuito foi aliar a diversão nos anos iniciais com a interação cognitiva e motora dos alunos na fase introdutória no âmbito escolar na promoção da ludicidade e interatividade entre os alunos no desenvolvimento da coordenação física e psicomotricial.

O terceiro apontamento metodológico desenvolvido na oficina tratou-se de materiais para pessoas com deficiência auditiva como a exemplo da sorveteria numérica, mas também foi produzida a caixa lúdica com alfabeto em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e um suporte visual sobre as cores primárias com tradução bilíngue.

Os materiais produzidos tinham como intuito possibilitar que as crianças, jovens e adultos surdos pudessem aprender a Libras de maneira lúdica e interativa. Muitos alunos apresentam resistência e sentem-se amedrontados quando impelidos a terem contato com algo novo como a linguagem em forma de sinais e expressões. Portanto, pensou-se em uma alternativa que possa estimular o envolvimento dos alunos e chamar sua atenção para a língua a ser estudada, rompendo com a barreira da discriminação e imposição que não faz parte de uma educação inclusiva e dinâmica.

A produção dos materiais consistiu em montar uma caixa com números, letras ou cores, utilizando material de papelão, desenhos e caracteres alfanuméricos, números com sua correspondência na sinalização em Libras, podendo ser impressos, retirados da internet, botões para decoração e suporte com palitos de picolé. O intuito da atividade foi unir a ludicidade com as estratégias de ensino e aprendizagem no processo de letramento numérico na educação infantil e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos poderão assimilar a relação entre as letras, números e cores em suas correspondentes sinalizações. Esse material também pode ser adaptado para outras atividades interativas como a nomeação dos animais, flores, objetos, higiene corporal, saúde, nomes, entre outros.

Com a criatividade e a inclusão, os professores, pais e responsáveis podem fazer uso de diversas iniciativas no ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência auditiva. Ainda existem muitas barreiras na educação, mas cabe a escolar estar preparada para atendê-los, oferecer oportunidades, respeito igual a todos (Silva; Volpini, 2014). Existem também tecnologias mais complexas como: softwares e aplicativos como o *Hand Talk*, que traduz automaticamente textos e áudios para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), constituindo-se uma importante ferramenta para comunicação entre pessoas ouvintes que não dominam a Libras e pessoas surdas (Oliveira, 2020).

A quarta atividade realizada na oficina foi o quebra-cabeça voltado para alunos e alunas com deficiência intelectual. Nessa metodologia assistiva, direcionada para as pessoas que tenham baixo QI diagnosticados pela pediatra ou psicóloga. Essas alterações são causadas por mudanças cromossômicas e genéticas, desordem embrionárias ou distúrbios estruturais e funcionais no cérebro. Os sintomas são a dificuldade de raciocínio e interação que levam

ao retardamento mental. Não tem cura, mas tratamento pode ajudar no desenvolvimento do educando com terapias, educação especial, assim como a introdução de atividades que envolvam a ludicidade e atratividade dos discentes (Oliveira, 2020).

O quebra-cabeça possui como funcionalidade a possibilidade de desenvolvimento cognitivo através da percepção das posições dos materiais de encaixe ao trabalhar a memória e a aprendizagem dos desenhos e cores. Trazendo diversos benefícios, tais como: o estímulo ao cérebro, desenvolvimento da coordenação motora, que provoca a interação social, fomentando a percepção visual e simbólica. Pode ser utilizado na confecção do material, de fotos ou imagens digitalizadas coloridas de frutas, animais, objetivos, entre outros, que possam ser colados em superfícies planas e rígidas como o papelão e papel cartão de fácil manuseio pelos discentes. Essa atividade instiga os alunos a tentarem montar as peças através da brincadeira, mas também por meio da atratividade pelas cores e formas diversificadas. Nesse caso, o docente deve fazer uso da ludicidade e criatividade na apresentação dos materiais para os alunos de modo que eles possam desenvolver interesses em tocá-los, brincarem com os cartes e socializarem os materiais pedagógicos com outros alunos através da brincadeira.

Os materiais produzidos direcionados aos alunos com Autismo foram os jogos interativos números e matemáticos para pessoas a partir da noção de atividades baseadas em problemas (PBL), isto é, propor ações problematizadoras para os discentes. Tendo como objetivo estimular a aprendizagem através da leitura do problema e identificação, formar possíveis soluções, definir objetivos para a solução do problema, ampliar os estudos com percepções extraídas de outras fontes como os conhecimentos prévios e rediscutir o problema com base nos conhecimentos adquiridos na análise.

O espectro do autismo não se trata de uma patologia, mas uma condição neurológica que não apresenta característica única e específica, mas alguns sinais podem ser apresentados como: brincar ou usar brinquedos de forma particular, dificuldades de socialização, falta ou ausência da fala, problemas em lidar com alterações na rotina, falta de consciência do perigo, apego a objetos, dificuldade em estabelecer contato visual e físico, isolamento social, comportamento repetitivo, rotinas e rituais fixos, poucas expressões faciais e gestos, ansiedade excessiva, hiperatividade ou muita passividade, entre outros fatores são particulares de

cada indivíduo autista e que podem afetar seu desenvolvimento e conduta, portanto não são todas as crianças autistas vão apresentar os mesmos sinais (Gaiato; Teixeira, 2018).

Com apoio e atenção, suas habilidades cognitivas são desenvolvidas através de recursos comunicativos, paciência, contextos estruturados, estratégias visuais, atividades psicomotoras e sensoriais. No caso dos jogos matemáticos, são importantes auxiliares na percepção, socialização e cognitividade dos discentes autistas. O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que acarreta dificuldades na interação social, apesar da existência de caso com boa comunicação oral. Os sintomas não são iguais para todos e dependem do nível de gravidade, cada situação é singular (Gaiato; Teixeira, 2018).

Nessa conjuntura, cabe entender que são contextos e casos distintos e variados, mesmo assim a escola possui papel fundamental do desenvolvimento dos alunos autistas na sua qualidade de vida e inserção social (Vogel, 2020). Sendo utilizado, por exemplo, “programas estruturados com atividades construtivas e recursos visuais, por exemplo, aumentam o interesse da pessoa com autismo, potencializando melhoras em suas habilidades sociais, comunicativas e seu desenvolvimento e aprendizado” (Vogel, 2020).

O sexto material produzido corresponde a educação inclusiva das pessoas com Síndrome de Down. Nessa conjuntura, tornar-se sempre necessário valorizar a aprendizagem visual e sensorial englobando metodologias e recursos interdisciplinares, lúdicos e participativos nas atividades que visem autonomia, qualidade de vida e inclusão social. A Síndrome é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células do sujeito. Possuindo cerca de 47 cromossomos em suas células em vez de 46 com a maioria da população (Vogel, 2020).

No contexto escolar, torna-se relevante inserir e utilizar materiais com texturas, formas, desenhos que auxiliem na coordenação motora e trabalhem com livros coloridos, musicalidade e jogos interativos e psicomotriciais. Assim como, a integração entre escola, família e terapia voltados para trabalhar no ritmo da criança. No exemplo citado, foram feitos materiais com formas geométricas coloridas para que os alunos possam brincar em socialização, desenvolver sua coordenação motora ao mover as peças e tocá-las com as mãos para mobilizá-las.

Ao utilizar objetos coloridos, tem a intencionalidade de chamar a atenção dos discentes com Síndrome de Down para que eles possam despertar sua curiosidade e vislumbrar o objeto como meio atrativo e possível diversão através da brincadeira e ludicidade. Nesse contexto, constitui-se de auxílio no desenvolvimento dos alunos com deficiência na superação das dificuldades referentes às funções cognitivas através das estratégias pedagógicas e tecnológicas voltadas para o acesso aos conhecimentos e saberes necessários à aprendizagem (Galvão Filho, 2013).

A escola possui como espaço de atuação o atendimento inclusivo educacional objetivando formar o sujeito em sua integridade e inserção social nos grupos, trabalho e comunidade. Voltando-se também para a sua qualidade de vida, promoção da autonomia e independência, socialização e interação ao reduzir a discriminação e isolamento social (LUIZ *et al.*, 2008). Destacando-se também na relação entre educação e saúde, pois “[...] poderão acompanhar a criança e sua família no preparo para sua inserção na rede regular de ensino auxiliá-las, no processo de transição e, ainda, servir de elo entre as instituições envolvidas e a família, seja apoiando-a ou acolhendo-a em suas necessidades” (Luiz *et al.*, 2008, p.507).

O sétimo material pedagógico desenvolvido abordou a deficiência Altas Habilidades/Superdotação que correspondem no senso comum às habilidades que estão acima da média da população. Em termos biológicos serve como rótulo para alto nível de inteligência e desenvolvimento acelerado das funções cerebrais que se expressam através das habilidades ou cognitividade (Merlo, 2008). Os alunos também são considerados público-alvo da Educação Especial, ou seja, têm direito ao atendimento educacional especializado (AEE) por tratar-se de pessoas que necessitam de um programa diferenciado de ensino e aprendizagem (Merlo, 2008).

As altas habilidades e superdotação envolvem alguns mitos sustentados no senso comum como: todos tem o porte físico pouco desenvolvido, usam óculos e são do gênero masculino, seus atributos intelectuais são garantias de uma vida bem-sucedida, a inteligência sempre será bem desenvolvidas em todas as fases da vida, todos apresentam resultados acima da média em tudo e todas as atividade e o QI (Quociente de Inteligência) alto é suficiente para determiná-lo (Merlo, 2008). No entanto, pode-se perceber pedagogicamente que as pessoas com essas características apresentam comportamentos e desenvolvimentos que podem

necessitar de atenções e direcionamentos pedagógicos específicos que vão auxiliá-las na sua escolarização de uma maneira menos excludente e distante de uma perspectiva que supervalorize seus atributos como sendo sinônimo de sucesso absoluto fazendo com que a criança tenha certa reclusão e distanciamento.

Para tanto, a utilização das metodologias como pinturas, atividades que exijam raciocínio, experimentos científicos e socialização dos saberes são fatores que auxiliaram no seu ensino e aprendizagem em um processo educacional inclusivo e adaptado às suas necessidades. Visto que os alunos com superdotação e altas habilidades apresentam resistência automática às intervenções educacionais, com a inclusão e ao que interpretam como diferente, cabendo ao docente a possibilidade de integrá-lo ao contexto escolar que corrobore com sua permanência na escola e o desenvolvimento de suas potencialidades (Merlo, 2008). Nessa conjuntura, “a participação do professor mostrou-se indispensável no processo, uma vez que necessitam de estratégias para promover ambientes inclusivos para este público” (Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020, p.138).

Com os recursos e metodologias apresentadas na oficina sobre Tecnologia Assistiva pode ser concebida a educação como um espaço não neutro, mas permeado de incertezas e de transformações educacionais sobretudo no que diz respeito a inclusão das pessoas com deficiência. Nesse contexto, cabe ao docente buscar métodos e técnicas que auxiliem os alunos a desenvolverem suas atividades cotidianas educacionais, mas também corroborem com a formação e composição das suas habilidades e desenvolvimentos no processo de socialização e inserção na sociedade como cidadãos detentores de direitos e deveres. Podendo ser interpretado ainda que:

A TA [Tecnologia Assistiva] deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitaria a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidade de seu aprendizado e trabalho (Bersch, 2017, p.2).

A educação concretiza-se através dos processos educativos, sistemáticos ou não, que ocorrem nos diferentes espaços da vida cotidiana. A escola foi criada com o objetivo de socializar saberes e conhecimentos acumulados ao longo do tempo, mas também construir outros. Tendo como papel criar condições para que os (as) estudantes possam incorporar essa cultura e até mesmo reinventá-la. Nesse contexto, a aprendizagem é a apropriação individual dos saberes ensinados, e o ensino seria trabalho para os educandos objetivando os seus desenvolvimentos. O direito à educação como parte essencial da vida humana é enfatizado através da relação entre professor e alunos (Cara, 2019).

A formação docente depara-se contemporaneamente com a multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional. Essas mudanças requerem novas perspectivas e problematizações necessárias à atuação dos futuros professores. Nesse caso, pensar na educação inclusiva sem dúvida é uma das mais preocupantes nos cursos de formação a nível de licenciatura. O professor precisa aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, por vezes, desconhecidas e desafiadoras. Somando-se ao cenário de desprestígio social com sua profissão e desvalorização do seu trabalho. No entanto, a educação não se limita a repassar o domínio dos conhecimentos pedagógicos ou conteúdo específico da atuação. Faz-se necessário agir com interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, contextualização e uso das tecnologias e metodologias diferenciadas (Leite *et al.*, 2018).

No Ensino Superior, ainda se faz presente nos cursos de licenciatura uma carência na formação educacional inclusiva, pois o mais comum é a oferta de uma disciplina em um semestre (Shimite; Silva, 2022). Ainda se nota um distanciamento entre teoria e prática no que tange a diversificação presente no âmbito real das escolas, os preconceitos e estereótipos vinculados as pessoas com deficiências que as julgam como inferiores ou incapazes, e a infraestrutura precária ou pouco efetiva presente nas instituições de ensino básico.

Nesse contexto, traduz-se em formação requerida para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, no atendimento inclusivo das pessoas com deficiências, na emancipação dos alunos, na valorização da diversidade. A complexidade da formação profissional se amplia ao considerar o processo de ensino, a ação educativa não se restringe a um grupo homogêneo de estudantes,

há alunos com diferentes experiências de vida, conhecimentos distintos e os processos de ensino-aprendizagem também ocorrem de forma diversificada. Nesse contexto, também devem ser considerados os discentes com deficiências e o atendimento de acordo com suas necessidades cognitivas e físicas (Leite *et al.*, 2018).

Portanto, a inclusão social, apesar de ainda não ser uma realidade tangível, cabe à construção e mobilização dos profissionais da educação para torná-la acessível no âmbito escolar. A formação inicial e contínua tem como funcionalidade romper com as barreiras do preconceito e da discriminação e auxilia os docentes no desenvolvimento das suas atividades cotidianas e na inclusão das pessoas com deficiência em um espaço que deveria continuamente pregar pela democratização, inclusão e pelo respeito. Será com educação e capacitação dos professores em termos tecnológicos e metodológicos que serão mecanismos que permitam aos discentes terem acesso à autonomia, independência e inserção social equitativamente como todos os alunos.

Considerações finais

Nessa conjuntura, percebe-se que as oficinas pedagógicas desenvolvidas no segundo período da licenciatura em Pedagogia desenvolvida pelo Programa Institucional de Fomento e Indução da Formação Inicial e Contínua dos Professores e Diretores Escolares (PRIL/UFPI) tiveram como ensejo a iniciação dos estudantes universitários no preparo e desenvolvimento pensando no educando e na educação inclusiva das possibilidades a serem desenvolvidas, assim como as realidades que fazem parte do chão da sala de aula. Trata-se de incluir e pensar nos alunos em sua heterogeneidade e sobretudo vislumbrar medidas que busquem incluí-los e não alimentar a exclusão e inferiorização existentes na sociedade.

Nesse contexto, a oficina corroborou com os discursos e problematizações acerca da necessidade da existência de uma educação inclusiva de fato que inclua e não apenas exclua ou apresente-se como um belo discurso na lei, mas com pouca efetividade na prática. Chamando a atenção para a necessidade da formação pedagógica, aproxima-se da realidade escolar como um espaço múltiplo, heterogêneo, permeado pela diversidade e ricas experiências e saberes que corroboram o desenvolvimento da prática

docente, mas especialmente promove ações e atitudes que visem a educação em sua integridade e cidadania, incluindo os discentes com deficiências.

Referências

- BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre (RS): Assistiva, Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.
- BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n.200). Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124965>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- GAIATO, Mayara; TEIXEIRA, Gustavo. *Reizinho Autista: guia para lidar com comportamentos difíceis*. São Paulo: nVersos, 2018.
- LEITE Eliana Alves Pereira *et al.*, Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v.39, n.144, p.721-737, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXSfrdQRNBM/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2022.
- LUIZ, Flávia Mendonça Rosa *et al.* A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.14, n.3, p.497-508, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7MT8XR7d83GG4zZyBjVn7ns/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. *Revista Entreideias*, Salvador, v.2, n.1, p.25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7064>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- MERLO, Sandra. *O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e sua inclusão na escola*. Pós-Graduação em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação (Especialização), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2775/Merlo_Sandra.pdf?sequence=1#:~:text=Para%20a%20inclus%C3%A3o%20escolar%20do,forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20do%20educador. Acesso em: 23 dez. 2022.

MANZINI, Eduardo José. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa*. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, Ana Paula de; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Altas Habilidades/ Superdotação: intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/ Responsáveis e Professoras*. Ver. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.1, p.125-142, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPfmJ6fKCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2022.

OLIVEIRA, Letícia Strossi de. *Desconstruindo Estereótipos para uma educação inclusiva*. In: CUNHA, Junior (Org.); NYAMIEN, Francly Rodrigues da Guia (Coord.). *Oficinas pedagógicas para uma educação inclusiva*. 1.ed. Toledo, PR: Instituto Quero Saber, 2020. 206 p. disponível em: <https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20Pedag%C3%B3gicas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, Flavia Natalia Ramos da; VOLPINI, Maria Neli. *Inclusão escolar de alunos com deficiência física: conquistas e desafios*. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1(1), p.19-29, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073755.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; SILVA, Nilson Rogério da. *Percepção de um grupo de professores da Educação Profissional e Tecnológica sobre o ensino de alunos com deficiência visual*. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.66, p.01-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/16481/14324>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ROCHA, Eucenir; CASTIGLIONI, Maria do Carmo. *Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio*. *Rev. Ter. Ocup. Univ.* São Paulo, v.16, n.3, p.97-104, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13968>. Acesso em: 30 dez. 2022.

RODRIGUES, Patrícia Rocha; ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Tecnologia Assistiva –uma revisão do tema*. *HOLOS*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, v.6, 2013, pp.170-160. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/TECNOLOGIA-ASSISTIVA-REVIS%C3%83O-DO-TEMA.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

VOGEL, Lucas Antonio. *Autismo: conhecendo esse mundo*. In: CUNHA, Junior (Org.); NYAMIEN, Francly Rodrigues da Guia (Coord.). *Oficinas pedagógicas para uma educação inclusiva*. 1.ed. Toledo, PR:

Instituto Quero Saber, 2020. 206 p. disponível em : <https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20Pedag%C3%B3gicas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

Submetido em: 19/01/2023
Aprovado em: 25/09/2025

O corpo subjetivo na anistia internacional: uma análise da educação em Direitos Humanos no YouTube

RESUMO: Este artigo tem por objetivo contribuir com o avanço no diálogo teórico e metodológico acerca da Educação em Direitos Humanos (EDH), ao articular os seus conhecimentos com o corpo, sua subjetividade e universalidade, conforme análise de vídeo do canal YouTube da Anistia Internacional. Como questão norteadora, o artigo apresenta a seguinte pergunta: Como a Educação em Direitos Humanos ocorre no YouTube da Anistia Internacional e qual o papel do corpo nesse processo? De acordo com essa estruturação, como metodologia, essa pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa com análise dos dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica, da realização de entrevistas semiestruturadas e da análise do vídeo em questão. Como considerações para o momento, a dor se revela como dimensão importante no trato da Educação em Direitos Humanos e do corpo. Percebe-se o quanto a EDH tem flexibilidade para aplicação em diversos formatos educacionais, além de ampliar as percepções sobre o corpo no audiovisual e seu potencial positivo de agenciamento de subjetividades.

Palavras-chave: educação em direitos humanos, anistia internacional, corpo, Youtube; subjetividade.

Israel Campos

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia - UFRB
isracamposedh@gmail.com

The subjective body in amnesty international: an analysis of human rights education on Youtube

ABSTRACT: This article aims to contribute to the advancement of theoretical and methodological dialogue about Human Rights Education (HRE), by articulating its knowledge with the body, its subjectivity and universality, according to video analysis from Amnesty International's YouTube channel. As a guiding question, the article presents the following question: How does Human Rights Education occur on Amnesty International's YouTube and what is the role of the body in this process? According to this structure, as a methodology, this research uses a qualitative approach with analysis of data obtained from bibliographical research, semi-structured interviews and analysis of the video in question. As considerations for the moment, pain reveals itself as an important dimension when dealing with Human Rights Education and the body. It is clear how flexible EDH is for application in different educational formats, in addition to expanding perceptions about the body in audiovisual and its positive potential for managing subjectivities.

Keywords: human rights education, amnesty international, body,youtube, subjectivity.

El cuerpo subjetivo en amnistía internacional: un análisis de la educación en derechos humanos en Youtube

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo contribuir al avance del diálogo teórico y metodológico sobre la Educación en Derechos Humanos (EDH), articulando su conocimiento con el cuerpo, su subjetividad y universalidad, según el análisis de vídeo de Amnistía Internacional en YouTube. Como pregunta orientadora, el artículo plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se lleva a cabo la Educación en Derechos Humanos en el canal de YouTube de Amnistía Internacional y cuál es el papel del organismo en este proceso? De acuerdo con esta estructura, como metodología, esta investigación utiliza un enfoque cualitativo con el análisis de los datos obtenidos de la investigación bibliográfica, la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis del vídeo en cuestión. Como consideraciones para el momento, el dolor se revela como una dimensión importante en el tratamiento de la Educación en Derechos Humanos y el cuerpo. Es evidente cuánta flexibilidad tiene la EDH para ser aplicada en diversos formatos educativos, además de ampliar las percepciones de sobre el cuerpo en el audiovisual y su potencial positivo para la agencia de las subjetividades.

Palabras clave: educación en derechos humanos, amnistía internacional, cuerpo, Youtube, subjetividad.

Introdução

Este artigo escolhe como estudo de caso o vídeo “Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos” da Anistia Internacional, organização transnacional presente em mais de 150 países e que promove a Educação em Direitos Humanos. Objetiva, analisar a EDH e no âmbito informal, a relevância do corpo no processo de educação, através de uma mídia social específica, o YouTube, que promove vídeos de diversos gêneros.

Dentro desta investigação, o artigo tem a seguinte questão norteadora: Como a Educação em Direitos Humanos ocorre no canal do YouTube da Anistia Internacional e qual o papel do corpo nesse processo? Entende-se o corpo como elemento potencial de “[...]tornar a Educação em Direitos Humanos uma atividade criativa e popular em todos os lugares (Claude, 2007, p.574)”. O corpo historicamente e cotidianamente oprimido e violentado, como o corpo negro no Brasil, possui um potencial de comunicação forte, sendo um mensageiro de resistência (Werneck, 2007, p.224-238) e também de educação.

O corpo é razão, emoção, individual e coletiva, assim como a Educação em Direitos Humanos. Pressupõe-se que tanto a subjetividade particular, quanto o sentimento coletivo, com as emoções

envoltas no processo educativo, podem promover um agenciamento de subjetividades que tendem a um progresso educacional, com compreensão sobre diferenças, acréscimos de saberes e diálogos para dirimir conflitos e se alcançar mais a paz. A subjetividade, portanto, é definida neste artigo como uma construção contínua de um ser humano que está conectada com as existências individuais e coletivas (Lima; Mautone, 2024), sendo uma subjetividade tratada como densa e particular (Gil; Lima, 2024), mas com conexões comunitárias.

Se no fim do século XX a Anistia Internacional (A.I) trabalhava massivamente com panfletos físicos, vigílias em praças e capacitações presenciais, no século XXI houve grandes mudanças. Manifestações presenciais se traduziram na internet com *twitts*¹, livros físicos foram cada vez mais substituídos por digitais, petições em formato de cartas passaram a ser petições online. Dentro desse contexto, a Educação em Direitos Humanos pode ocorrer em diversos âmbitos educativos, sejam eles formais, não-formais e informais. Para alargar essa gama de conhecimentos, este artigo irá explorar mais cada tipo de Educação, para que a análise da EDH no âmbito informal, o YouTube, foco deste trabalho, fique ainda mais fundamentada.

No vídeo aqui analisado, o agenciamento de subjetividades ocorre através de corpos europeus e corpos de imigrantes/refugiados do Oriente Médio e da África. Há uma interação entre eles, com olhar, palavras e/ou toque. Há diálogos corporais ou verbais e, aprendizados para quem protagoniza os vídeos, bem como para as pessoas que os assistem. O YouTube, dentre as outras mídias sociais que ensinam (Alves; Serafim, 2016), foi escolhido pela sua relevância, sendo a segunda mídia social, no momento da publicação deste artigo, mais utilizada tanto no Brasil, como no mundo em geral². A Pandemia do Covid-19 reforçou a importância do ensino remoto (Cavalcante; Silva; Menezes, 2023; Telaska; Machado; 2022; Castro Carneiro; Bechmann, 2023), o que amplifica a justificativa da análise desta mídia como dispositivo educativo.

Método

Para responder à questão e alcançar o objetivo posto, a metodologia escolhida para esse trabalho é a qualitativa, em uma perspectiva crítica, ocorrendo no âmbito do YouTube, apresentando novos

1 Quando se escolhe uma hashtag para postar na rede social do twitter, com a intenção de alcançar grande público e repercussão. Exemplo: "#QuemMandouMatarMarielle?" Com essa hashtag, se almeja chegar aos trend topics (assuntos tendência, do momento).

2 As 10 Redes Sociais mais usadas no Brasil [2022]. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>.. Acesso em: 22 jul. 2022.

desafios, pelas novidades comportamentais, tecnológicas e educacionais que promove (Fragoso; Recuero; Amaral, 2011, p.13-14).

A metodologia qualitativa é aplicada através de uma inspiração na netnografia (Amaral; Natal; Viana, 2008), pelas técnicas de observação direta do vídeo (Quadro 1). A técnica do registro fotográfico foi aqui utilizada com o registro de *prints*, ou seja, fotografias digitais.

Outra técnica também inserida no processo metodológico deste trabalho é a entrevista semiestruturada, que auxiliou no processo de entrevistas de um profissional e quatro ativistas da Anistia Internacional Brasil sobre as temáticas aqui tratadas. As entrevistas ocorreram com o apoio de um roteiro (Quadro 2), em que uma pergunta-chave desencadeou outras questões.

Para análise dos dados (Gibbs, 2009), o que é apresentado no vídeo foi analisado principalmente, a partir das suas imagens, visto que os diálogos são coadjuvantes no processo. Há relevância nesta análise da imagem, pois a comunicação ganha força com a representação visual (Banks, 2009, p.31) e ainda mais com a presença de tantos corpos distintos, em idades, nacionalidades, raças, etnias e gêneros.

Por fim, esse artigo se estrutura a partir dos seguintes tópicos: Educação formal, não formal e informal: definições, distinções e reflexões; Análise do vídeo “Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos “do YouTube da Anistia Internacional: o corpo subjetivo que educa em Direitos Humanos

Educação formal, não formal e informal: definições, distinções e reflexões EDH na educação formal

A educação formal é caracterizada através das escolas (nível fundamental e nível médio), dos cursos técnicos e das faculdades e universidades. Pode ser sintetizada como a educação sistematizada, através da construção de um currículo, reconhecida pelo estado, certificado pelo Ministério de Educação e que confere um grau, ou seja, o nível fundamental, médio, técnico ou superior.

A educação formal aparenta necessitar mais da Educação em Direitos Humanos para se tornar mais acolhedora ao seu público-alvo, aliada aos Direitos Humanos. Como há urgência, em muitos casos, da Educação em Direitos Humanos, no que se

refere às violações de dignidade da pessoa humana, da vida ou qualquer outro direito violado que pode levar à falência de uma pessoa, o ensino não-formal e o ensino informal se destacam como dispositivos educativos de emergência para a educação aqui trabalhada.

EDH na educação não-formal e informal

Possivelmente, também devido aos desafios enfrentados pela educação formal, a educação não-formal existe de forma tão contundente no mundo, definida como aquela exercida por capacitação via Organizações Transnacionais, ONGs, movimentos sociais, instituições religiosas, de forma minimamente organizada, se diferenciando por não conferir um grau formal ou ter o nível de sistematização curricular da educação formal.

Classicamente, ainda que jovem por conta do recente período da teorização acerca da EDH, se desconfia que a educação não-formal é uma das mais utilizada hoje no exercício da Educação em Direitos Humanos, pois:

[...]Algumas das vantagens da educação não-formal incluem: (1) educadores não precisam enfrentar o obstáculo de ter que adaptar sua pedagogia a objetivos e métodos pré-determinados da educação formal; (2) permite rapidamente abordagens multidisciplinares, nas quais o conhecimento pode surgir a partir de áreas como história, filosofia, sociologia, direito, política, economia, antropologia etc.; (3) os grupos-alvo podem ser identificados e organizados de acordo com necessidades e interesses específicos; (4) a flexibilidade inerente a este formato dá aos educadores maior liberdade na inovação dos currículos, permitindo, por exemplo, que trabalhem a partir das possibilidades ricas e criativas da educação experimental; e (5) pode ser facilmente adaptada para adequar-se às limitações práticas dos ambientes políticos e sociais de cada grupo-alvo específico. Normalmente, a principal desvantagem deste formato é a sua falta de reconhecimento e de recursos. Devido à sua natureza não-formal, os organizadores dos programas e os educadores recebem quase sempre pouco reconhecimento público fora do círculo dos participantes. Como resultado, ficam continuamente na dependência de recursos voluntários e de caridade (Meintjes, 2007, p.135-136).

Já a educação informal é definida como a “[...]educação não-sistemática, adquirida pela exposição diária a símbolos culturais, aos meios de comunicação, ao local de trabalho” (Meintjes, 2007, p.134). A educação informal, junto com a educação não-formal, é vista também como um dos principais campos de aplicabilidade para a EDH. Ela é definida como a educação do cotidiano, das notícias, do dia a dia.

Ressalta-se que essa pesquisa corrobora como a noção do “[...] potencial inerente a este formato para o abuso como forma de doutrinação e propaganda” (Meintjes, 2007, p.136), ou seja, sem a devida mediação pedagógica ou talvez a necessária prévia educação formal ou não-formal, como garantir que as pessoas receberão criticamente as informações no dia-a-dia, nas suas relações e nos meios de comunicação, considerando a rede de *fake news* que assola as sociedades na contemporaneidade? Por outro lado, como exercer uma mediação pedagógica nessa era de tantas informações, em que o digital ganha ainda mais força com a figura do “influenciador digital” e do “coach” substituindo em muitas áreas “educadoras(es)”? Ainda mais em um contexto de Pandemia em que se vive no momento em que esse artigo é escrito, se faz importante pensar o quanto esse tipo de educação é importante pelo seu poder de alcance, mas desafiador pelas suas possibilidades de mediações pedagógicas, quando não articuladas com a educação formal ou não formal.

O corpo subjetivo que educa em direitos humanos

Se visualiza que dentro da produção teórica, metodológica e a prática da EDH, resultaria em insucesso no processo educativo, a desconsideração da dimensão corpórea na Educação em Direitos Humanos, dos valores também subjetivos e das questões sociais. Desafiador, contudo, importante considerar, assimilar a dimensão corpórea na Educação, quando há um processo histórico de negação do mesmo ou demonização, devido à “origem do mal” atribuída, em boa parte do senso comum. Laborioso também é absorver das dimensões individuais em um exercício educativo nesse teor, pois, se os valores sociais já podem incorrer em problemáticas complexas para a educação, ao acrescentarmos a dimensão individual, há mais obstáculos e é natural que educadoras(es) possam se sentir vulneráveis e/

ou inseguros em certo ponto (Flowers; Shiman, 2007, p.260-261); todavia, se encarados os desafios com cautela, concordância com as premissas dos Direitos Humanos e desejo de promover uma EDH efetiva, possivelmente será alcançado uma aplicação no seu sentido mais pleno, a nível de atingir seus objetivos, visto a grande aplicação deste tipo de Educação nas mídias sociais.

O objeto de estudo de caso, o vídeo “Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos”, da Anistia Internacional foi escolhido neste trabalho pelo consenso internacional da relevância da organização transnacional na área de Educação em Direitos Humanos, visto também suas produções técnicas através dos relatórios anuais e as produções de EDH na Internet, bem como o reconhecimento do Nobel da Paz à Anistia Internacional.

O estudo do corpo na internet da Anistia Internacional já possui algumas publicações, seja no sítio institucional da organização (Campos; Silva; 2024), seja no aplicativo da A.I (Campos; Neves; Silva, 2024). O corpo na EDH informal e não-formal da Anistia Internacional tem explicitado o quanto a representatividade de grupos sociais historicamente, contemporaneamente oprimidos e com direitos sistematicamente violados ganha novos contornos de emancipação e protagonismo nos processos de educação da Anistia Internacional (Campos; Silva, 2024; Campos; Neves; Silva, 2024).

Consoante ao exposto, as mídias sociais foram uma opção de locus para análise da EDH no âmbito da educação informal, visto que a nível internacional, a comunicação como uma aliada na difusão da EDH vem anterior à internet:

A estratégia para as mídias de difusão incluía o rádio e a televisão, que são especialmente importantes frente ao baixo nível de educação e de alfabetização no Camboja. A “mensagem” dos direitos humanos foi simplificada ao máximo e tornou-se atraente graças ao uso de símbolos e histórias, assim como à participação de atores populares. A difusão de materiais audiovisuais foi feita por todos os canais existentes. Fitas de vídeo e de áudio foram oferecidas a todas as autoridades de difusão do Camboja, assim como àquelas no exterior com programas em *khmer* direcionados à população cambojana. Além disso, quinhentas fitas de vídeo sobre direitos humanos foram distribuídas pelos supervisores dos distritos eleitorais, pelos agentes de direitos humanos nas províncias e por grupos de direitos humanos locais (Marks, 2007, p.97-98).

É perceptível ver nos dias de hoje, que a figura da pessoa influenciadora digital na imagem do “ator popular”, as “histórias” reais compõem o discurso da A.I, além do uso do “vídeo” para promoção dos Direitos Humanos. Sobre os vídeos, há uma avaliação acerca da sua utilização no fim do século XX que “Os vídeos deveriam ser utilizados com mais frequência, especialmente em vilarejos, onde o nível da alfabetização é baixo” (Marks, 2007). Os vídeos e as imagens podem pontuar como meios de maior inclusão sociodigital para a promoção da Educação em Direitos Humanos, por não ter o intuito de excluir nenhum segmento social. O vídeo, deve ter a opção de áudio descrição para as pessoas cegas, idem para as imagens, assim também a tradução em libras para as pessoas surdas. Ser inclusivo de maneira sociodigital, pode ocasionar em maiores custos financeiros, porém pode também ser lido com maior alcance, por não excluir nenhum público, gerando assim amplitude no engajamento quanto à aplicação da EDH, além de retornar uma imagem positiva para a organização.

A Anistia Internacional, pode ser considerada como uma “agenciadora de subjetividade”, responsável pela construção dupla da cidadania subjetiva e pública (Bovo, 2002, p.13). Essa dualidade dos Direitos Humanos interessa à Educação, pois nos induz a considerar o corpo no processo educativo para chegar mais à fundo no que se pretende com a EDH, como veremos a seguir neste artigo.

A dinâmica da concepção dos Direitos Humanos o diferencia como um campo singular, que está sempre amadurecendo e abarcando novas ideias (Sader, 2007, p.75; Maués; Weyl, 2007, p.108). Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter-relação entre os dois (ou mais) interlocutores (Sader, 2007, p.80). A Educação em Direitos Humanos potencializa esse fundamento de forma contundente, ao alinhar a subjetividade (individualidade) o que afeta cada ser individualmente a sofrer violações nos seus Direitos e o coletivo (sociedade), que coletivamente acessa aos Direitos afetados.

Como educação que visa a liberdade, a criticidade é um dos aspectos fundamentais para todos(as) aqueles(as) que desejam exercer a EDH, pois “o processo educativo libertador é a construção da possibilidade de os oprimidos superarem sua condição de opressão e serem capazes de dizer ‘por quê?’” (Carbonari, 2014, p.267).

Diante dessas pontuações, se faz basilar a busca também pela memória individual e social nesse tipo de educação, pois “a rememoração das experiências vividas, por quem rememora ou por seus ancestrais, por vezes dolorida, contribui para a elaboração de novos significados no cotidiano das pessoas e dos grupos” (Ferreira, 2007, p.139). Esse exercício permite ao ensino da história, por exemplo, uma “[...] história com olhares e perspectivas multifacetadas” (ibidem), que amplia a construção da memória e das realidades existentes. Se pode dizer, portanto, que “Resgatar a memória consiste, portanto, em elucidar o que é inconsciente e irracional, passando-os à consciência para transcendê-los” (Barbosa, 2007, p.157).

A necessidade do resgate da memória, portanto da histórica para criticar às violências cometidas no âmbito social, com o protagonismo dos corpos algozes e dos corpos vítimas, resistentes, são imprescindíveis para que não haja reproduções ou ampliações dessas violações, como ocorre no Brasil: “Estudos [...] em 100 países que conviveram com ditaduras comprovam que o desrespeito aos direitos humanos tem relação com a não responsabilização dos crimes contra a vida” (Zenaide, 2014, p.41-42).

Essas memórias não ficam no campo simbólico, são signos, corpóreos, são dores, marcas subjetivas e sociais. E, acessar a memória da nossa própria história e da história de outra pessoa, com suas singularidades, é um processo que precisa ser despertado ou iniciado de alguma forma, um dos ofícios que a Anistia Internacional vem exercitando em suas mídias sociais.

Análise do corpo para a educação em direitos humanos no vídeo da Anistia Internacional

Através da educação informal nas mídias sociais, a Anistia Internacional promove diversos vídeos, imagens e campanhas de promoção da Educação em Direitos Humanos. O vídeo escolhido neste trabalho se passa em um grande galpão vazio, na Alemanha, e retrata corpos europeus, africanos e do Oriente Médio. Dentre as pessoas europeias temos alemãs(ães), polonesas(es), britânicas(os) e belgas. Dentre as pessoas refugiadas ou imigrantes temos sírias(os) e somalianas(os).

Os primeiros dez segundos do vídeo nos apresentam quatro mulheres distintas: uma jovem, uma criança, uma idosa e uma

mulher, com distinções etárias, de diferentes formas corporais (altura, peso e outras características físicas) e pertencimento étnico-racial (Figuras 1 e 2). Uma música em tom de relaxamento ou que evoca emoções, ao som de piano, é tocada ao fundo durante o vídeo, ao avançar há outros corpos apresentados: homens, mais velhos, mais novos, pessoas de diversas raças e/ou etnias, formas corporais³, em um mesmo grande galpão. O letreiro anuncia “Quatro minutos de contato visual aproximam mais as pessoas do que qualquer outra coisa” - Arthur Aron, Psicólogo” (Amnestey Internacional Poland, 2017).

3 Nova campanha da Amnistia Internacional: BRAVE - YouTube. Disponível em: Acesso em 15/02/2021.

As pessoas ficam de olhos fechados, de frente uma para a outra e em dado momento abrem os olhos. Quando os olhos se abrem, há muitos sorrisos recíprocos, uns mais abertos outros mais tímidos. Alguns arriscam poucas falas como “olá” ou um elogio ao bigode. Alguns ficam sérios, desajeitados.

Figura 1 – O primeiro contato de duas crianças



Fonte: (517) Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos - YouTube. Acesso em 20/07/2022

Figura 2 – O primeiro contato entre duas mulheres



Fonte: (517) Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos - YouTube. Acesso em 20/07/2022

Figura 3 – Mulher chorando



Fonte: (517) Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos - YouTube.
Acesso em 20/07/2022

Uma mulher aparentando meia idade e muçulmana evita olhar diretamente nos olhos de outra mulher, uma jovem branca. Esta primeira começa a chorar (Figura 3). Um homem idoso ensina inglês para outro, ao contar os números ordinais de um a sessenta e cinco. A mulher muçulmana chora muito, a sua parceira do experimento, uma jovem branca, mal pisca os olhos. Uma mulher europeia pergunta a um homem há quanto tempo ele está na Alemanha. Em seguida, pergunta se ele está sozinho ou com a família. Ele responde que está só, que às vezes é bom, às vezes não. Ela se aproxima e dá as mãos a ele (Figura 4). Depois, se abraçam, aos sorrisos. Ela fala para ele: “Seja forte”.

Os corpos que choram expressam uma dor também coletiva, a exemplo do que aconteceu em países com governos que exerceram extermínios, como no Brasil: “Da dor, da necessidade de preservar a vida humana, a educação em direitos humanos brotou no seio da sociedade civil, ainda em tempos de ditadura, como uma modalidade de resistência e de sinalização de mudanças políticas em andamento.” (Zenaide, 2014, p.43-44)

A dor agencia subjetividades, educa e precisa ser considerada no âmbito dos Direitos Humanos, desde que se lida com violações de Direitos:

Durante muito tempo, a concepção da dor como fato puramente sensorial eliminou a dimensão afetiva que ela não conseguia explicar. Não há dor sem sofrimento, isto é, sem significado afetivo que traduz a inserção de um fenômeno fisiológico no cerne da consciência moral do indivíduo (Le Breton, 2003, p.15).

Uma dor provocada por uma violação de Direitos é sentida, consciente ou inconsciente, por isso a EDH auxilia os indivíduos a “jogar luz” em dores antes sentidas, mas que são muitas vezes

incompreendida e, para se alcançar a compreensão dessas dores, possibilitando – concomitantemente com a ação de outros setores do conhecimento, como a psicologia e o serviço social – a promoção da cura para essas feridas. Ora, a dor não é apenas essencialmente negativa, pois “A dor é uma manifestação ambígua de defesa do organismo. Privada da capacidade de senti-la, a existência humana torna-se terrivelmente vulnerável” (Le Breton, 2003, p.16).

Um exemplo desse processo é uma pesquisa realizada, em que pacientes que não foram informados sobre possibilidade de medicamento para uma doença e pacientes que foram informados de possibilidades de medicamento para essas doenças, foi constatado que os que não foram informados, ficaram mais ansiosos e pediram mais medicamentos, frente aos que já tinham o caminho esperançoso da cura ou do alívio: “A dor identificada com uma causa, com um significado, é mais suportável do que uma dor que permaneceu no nonsense, não diagnosticada, não compreendida pelo ator” (Le Breton, 2003, p.71).

Figura 4 – Interação entre participantes do experimento



Fonte: (517) Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos - YouTube.
Acesso em 20/07/2022

No vídeo, um homem e uma mulher, jovens, trocam sorrisos e olhares simpáticos. Mais à frente, eles riem, ela confessa que não consegue deixar de olhar para ele e esperou que ele pedisse o número dela. Eles combinam de sair depois (Figura 5). A Educação em Direitos humanos possui o corpo como fundamento desde os seus princípios técnicos, em especial quando se fala do subjetivo, através do “desenvolvimento emocional como um dos significados desse tipo de educação” (Baxi, 2007, p.232). A emoção, se percebe pela análise do vídeo, é um dispositivo contundente em que envolve, cria empatia, difunde Direitos e educa as (os)(es) telespectadores.

Não é à toa que a A.I foi escolhida para este artigo, pois sua visão de EDH constrói e corrobora com a teoria, já que “sem o

reconhecimento da dignidade do outro sujeito, vítima, como um ser vivente, um sujeito ético, um sujeito de direitos, toda a abordagem do processo de vitimização poderia redundar, em certo sentido, em paternalismo reprodutor da situação de vitimização” (Carbonari, 2007, p.170). Neste sentido, com o corpo em evidência na análise de um processo educativo, fica nítido a singularidade da EDH quanto a diferir de uma educação técnica, que busca apenas transmitir um conhecimento. A proposta é de sim formar cidadãos e cidadãs, sujeitos críticos e empáticos, se contrapondo explicitamente a esse tipo de educação técnica, que desassociada de uma educação em Direitos Humanos, perde força de alcance e aplicação.

Figura 5 – Interação entre jovens



Fonte: (517) Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos - YouTube. Acesso em 20/07/2022

Dois homens jovens, um alemão ou de outra nacionalidade europeia e um refugiado se levantam, sorriem e se abraçam. As crianças que se olhavam, se levantam e começam a brincar uma com a outra, correndo pelo galpão vazio (Figura 9). Um homem europeu disse que quando olhava os olhos de uma mulher muçulmana, podia perceber a vida dela, pelo olhar dela. Um dos participantes refugiados transmite a mensagem de que se deve “dar uma oportunidade de olhar para as outras pessoas”. O vídeo se encerra com a seguinte mensagem: “Mais de um milhão de refugiados chegaram à Europa no ano passado Como qualquer outra pessoa, todos eles tem sua história para contar”, #LookBeyondBorders - Amnesty Internacional (Amnestey Internacional Poland, 2017)”.

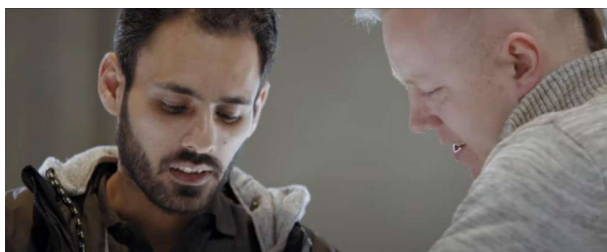
O vídeo retrata dois personagens a cada cena (Figuras 6; 7 e 8), que é uma pessoa europeia nativa e uma pessoa refugiada da África ou Oriente Médio, contudo, há diversidade em cada corpo representado, para além do que os olhos veem, visto que:

A dor não se distribui por igual em sua duração, ela varia de intensidade segundo modalidades que parecem caprichosas, é desigual de uma hora ou de um dia para outro, sob influência de dados de difícil apreensão, é dependente do contexto, do momento do dia, da repercussão íntima de um gesto ou de um remédio (Le Breton, 2003, p.28).

Lidar com a dor na educação é extremamente complexo, pois mesmo que uma dor seja coletiva, como por exemplo, o machismo, ela representará diferentes camadas para cada pessoa envolvida em um processo educativo quanto ao tema, pois a dor “varia”. O processo educativo deve ser sensível, portanto, pois há um caráter de “imprevisibilidade” na dor e seus efeitos em cada pessoa.

A “cura” coletiva e subjetiva no campo da memória, passa pela desconstrução ou destruição de preconceitos sobre si e sobre o outro. Ora, historicamente, o “outro” é muito mais ameaçador do que o “aliado”. O “outro” colonizou e dizimou populações em continentes como a África e as Américas e há os mitos atuais de que o “Outro rouba empregos (Campos, Silva, 2024). E é um desafio desfazer preconceitos existentes, pois o problema do preconceito é generalizar, estigmatizar e violentar grupos.

Figura 6 – Homens em interação



Fonte: (517) Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos - YouTube. Acesso em 20/07/2022

Figura 7 – Jovem da Somália sorrindo



Fonte: (517) Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos - YouTube. Acesso em 20/07/2022

Figura 8 – Idoso alemão sorrindo



Fonte: (517) Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos - YouTube.
Acesso em 20/07/2022

As emoções que emergem do corpo e das suas interações têm origens evidentes, que congregam as noções de subjetividade e coletividade quanto ao corpo:

A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. No interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais do ator são virtualmente significantes aos olhos dos parceiros. Elas só têm sentido quando relacionadas ao conjunto de dados da simbologia própria do grupo social. Não há nada de natural no gesto ou na sensação (Le Breton, 2007, p.9).

Pode-se dizer, portanto, que sem a cultura, sem a simbologia própria associada a um grupo social, não haveria a expressão do corpo. O corpo social e o corpo subjetivo dialogam com a ideia de universalidade e do particular, no tocante à EDH. Consoante ao Plano de ação preliminar para a década das Nações Unidas de Educação em Direitos Humanos: 1995-2005, quando se considera a integralidade desse tipo de educação, “[...] a EDH deve passar do ‘universal’ para o particular, do abstrato para o concreto, do global para o local (Baxi, 2007, p.237)”. O corpo intercultural, na sua multiplicidade, também possui pontos convergentes entre si: “Eu acho que a representação do corpo tem um impacto bastante importante para o desenvolvimento de qualquer atuação da Anistia Internacional[...]” (Pessoa Entrevistada da Anistia Internacional, 2022)

Dentro disso, a Educação em Direitos Humanos demonstra ser uma área que busca romper com campos convencionais da

Educação quando procura o fortalecimento dos(as) participantes envolvidos(as) (Claude; Andreopoulos, 2007, p.40), no momento que coloca o conceito de desenvolvimento não só como macro, mas também como micro (Reardon, 2007, p.75), quando age na interseção entre o pessoal e o político (Hicks, 2007, p.154; Carbonari, 2014, p.271).

A EDH detém a atenção integral ao corpo, ao subjetivo e ao coletivo, a despeito do potencial distanciamento que a tela digital poderia provocar, cruza positivamente o aspecto também individual e social existente nas mídias sociais, desde quando “[...] é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia etc.” (Bovo, 2002, p.63).

Acerca do agenciamento de subjetividades através da esfera digital, e da Anistia Internacional, com mediação pedagógica prol EDH, pode-se alcançar como resultado da aplicação da EDH:

[...]o agenciamento não para submissão, mas sim para libertação.[...] pois, um dos mais poderosos agenciadores da subjetividade, na modernidade, é a mídia, que tem muita relação com a AI[...] Está se entendendo como mídia os meios de comunicação, a Internet[...] aos meios de comunicação como arena a ser utilizada visando diminuir as violações dos direitos humanos, o que implica avanço, dada a possibilidade de diminuir as violações de direitos humanos [...] na medida em que atinge as subjetividades, nas incorporações de novos valores (Bovo, 2002, p..64).

Este artigo infere que a Educação em Direitos Humanos almeja uma mudança social que perpassa pela alteração das subjetividades. Ao “levantar a poeira”, ou seja, ao trazer à tona o que antes estava escuso (Campos, 2020) de forma individual (dentro de si) e coletiva (em diálogo com educador (a) e colegas), o indivíduo se “reapropria”, ou reconstrói essa subjetividade, promovendo curas e apontamentos de caminhos individuais e coletivos.

Figura 9 – Crianças brincando



Fonte: (517) Olhe para além das fronteiras - uma experiência de 4 minutos - YouTube.
Acesso em 20/07/2022

Se pensarmos a educação em Direitos Humanos (EDH) e o seu processo de 1) identificar violências/dores subjetivas e coletivas; 2) promover o diálogo sobre essas questões; 3) buscar soluções de cura/mudanças promotoras de Direitos; há a articulação, de fato, como o “negativo” (dores e violência) não podem ser descartados do processo educacional e amplamente social, visto que são elementos correspondentes aos contextos existentes. Com violações reais sobre corpos diversos nas sociedades, órgãos como a Anistia Internacional buscam tornar explícito e realista as vidas que lutam pelos Direitos Humanos. Uma campanha interessante da A.I foi a “Brave” na qual ativistas dos Direitos Humanos de distintos continentes lutavam por causas como direito das pessoas trans, direito ao acesso à água, à liberdade de expressão, interligando causas coletivas às questões subjetivas.

Dentro disso,

Falar sobre a autoestima e os Direitos Humanos foi fundamental para auxiliar em um processo de reversão das depreciações sofridas ao longo da vida, em revisitar dores (levantar poeira) para que se possa achar/processar a cura. A família, a religião e a escola são instituições que aparecem com frequência no discurso geral como locais positivos e importantes, mas é importante exercitar em processos educativos que essas instituições são falíveis, e que podem também serem promotoras também de violências (Campos, 2020, p.259-260).

Acerca da relação subjetividade com a sociedade, é possível pensar que “[...]a sociedade da intimidade é uma sociedade psicologizada, desritualizada; uma sociedade da confissão, do

desnudamento e da falta pornográfica de distância.” (Han, 2017, p.43). Essa consideração permite pensar na ética que envolve o processo de EDH: qual o limite do “levantar da poeira”, ou seja, revisitar as dores?

Sobre a dor, sim ela “[...] é íntima, certamente, mas é também impregnada de social, de cultural, de relacional, é fruto de uma educação. Ela não escapa ao vínculo social” (Breton, 2013, p.11), então, até onde podemos dialogar sobre as dores em um espaço coletivo? Uma ilustração é um caso que ocorreu na aplicação da EDH com jovens de um curso técnico em Salvador/Bahia, em uma aula de Direitos Humanos. A fala é de uma jovem, negra, moradora de um bairro economicamente pobre:

Você não sabe o que eu passei para você julgar a minha fala, um homem branco me agarrou, me levou para um lugar escuro, abaixou minha roupa e disse: é pra isso que você, neguinha, serve. Ele me estuprou! Eu odeio os homens brancos porque eles nos estupram! E é por isso que eu estou nesse curso, que eu quero ser atriz: pra pegar essa minha dor e transformar minha vida, ajudar outras vidas! (Jovem, 2019, *apud* Campos, 2020, p.258).

A ideia da EDH e do agenciamento de subjetividades, se alinha perfeitamente ao “levantar da poeira” pois,

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (Bovo, 2002, p.63).

Essa mudança subjetiva é uma renovação do ser, a “singularização” do indivíduo, menos oprimido pelas violências sociais e subjetivamente impostas. Essas violências são traduzidas em boa parte pelas violações de Direitos Humanos: “[...] toda violação de direitos humanos é, também, uma *violação subjetiva*, pelos desdobramentos psíquicos que acarretam para as vítimas” (Bovo, 2002, p.58).

O agenciamento de subjetividades no âmbito da educação, retoma a humanidade do “ser humano” que nunca deveria ter sido descaracterizada: “É por serem históricos que se fazem sujeitos de direitos, que denunciam as violações e afirmam a necessidade de promoção e proteção de todos os direitos humanos de todas as pessoas como parte do processo de humanização” (Carbonari, 2014, p.263).

A EDH então com a intensa conexão, através das mídias sociais, gera novas experiências e comportamentos, se tornando uma esperança para sujeitos em sociedade (Damasceno; Neves; Silva, 2020, p.100-101), ocasionando como a ação educativa uma reflexão das e para as pessoas envolvidas (Maués Weyl, 2007, p.109).

Na área da Educação em Direitos Humanos, “bandido bom é bandido morto” ou “volte para a sua terra”, são comentários recorrentes nas mídias sociais da A.I Brasil e na A.I Portugal. Essa postura mostra como as pessoas que recebem informações, saberes, comunicações acerca da EDH não tem necessariamente uma atitude só de recepção na esfera digital, não são seres passivos, pois também se manifestam, protagonizam e ressignificam códigos (Damasceno; Neves; Silva, 2020, p.105).

O âmbito digital e sua cultura, portanto, favorece uma educação participativa, não-neutra e/ou confortável em que o protagonista não é apenas o emissor da educação (professor, especialista), mas o conjunto envolvido, estimulando o processo educativo, em múltiplas dimensões (Pedró, 2016; Conte; Ourique, 2018). Fica explícita a importância da EDH nesse processo delicado e profícuo que atua na dimensão individual em interlocução com o social, auxiliando na sócio-construção do sujeito, pois, coloca em debate seus valores e as pré-noções que o constituiu.

Considerações finais

Para o momento, fica evidente através desse traçado relacionado da EDH e da sua aplicação nas educações formais, não-formais e (com destaque) informais, o quanto é flexível, portanto, possível, planejar e executar objetivos para a Educação em Direitos Humanos. Além da compreensão dos Direitos Humanos como construção coletiva que dirime e não provoca violências, salienta-se a importância da consideração dos contextos

em que a EDH deve ser exercida: socioculturais, demandas de aplicação dos processos educacionais, são alguns elementos fundantes para a escolha de que tipo de formato educativo a EDH deve ser concebida e aplicada.

As práticas da Educação em Direitos Humanos estão continuamente em atualização, a exemplo dos recortes sociais que surgem como importantes demarcadores, das novas formas educacionais que promovem desafios e dos contextos históricos de cada agrupamento social. Esta contínua prática e aperfeiçoamento da EDH pode gerar sociedades mais saudáveis e com menos violências, evitando as violações de Direitos Humanos que perduram ainda em alguns contextos sociais atuais.

Esse tipo de Educação, no contexto da educação informal e através do vídeo da Anistia Internacional analisado, demonstra o poder que o corpo e a mídia social possuem para promoção de direitos. Através do vídeo, pode-se incorrer nas temáticas interculturais, das(os) refugiadas(os), das(os) imigrantes, da empatia, do respeito, do corpo que conecta e em conexão.

Um dos principais achados desta pesquisa é a de que a dor demonstra ser um elemento subjetivo que se expressa no corpo de forma diversa e complexa. Sendo aguda ou crônica (Le Breton, 2003), a EDH pode auxiliar no processo de cura ou de amenizar seus efeitos sobre os corpos, sejam eles individuais ou coletivos. Foi percebido neste trabalho, portanto, que o “agenciamento de subjetividades” feito através dos corpos é um forte componente para afetar positivamente pessoas através da EDH, sendo, portanto, a centralidade do corpo nesse processo educativo uma possibilidade para promoção de mais empatia e emoções em temáticas dos Direitos Humanos, acarretando maior compreensão e respeito às diferenças.

Como demonstrado neste artigo, para a cura dessas dores corpóreas, a EDH opera de maneira similar à área de saúde, identificando dores e apontando caminhos esperançosos de cura. Se considera, portanto, que a dimensão corpórea (subjetiva e coletiva) da EDH é imprescindível como formação cidadã, pois promove a humanização e o desenvolvimento da empatia do outro, do sujeito.

Referências

- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Cadernos da Escola de Comunicação**. v. 13 n. 20. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrio.br/index.php/famecos/article/view/4829>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- AMNESTEY INTERNACIONAL POLAND. **Look Beyond Borders**: 4 minutes experiment. Youtube. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7XhrXUoD6U>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAXI, Upendra. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio? In: CLAUDE, R. P. (org). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 227-246.
- BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa; Editora Universitária, 2007. p.157-168.
- BOVO, Cassiano Ricardo Martines. **Anistia Internacional: roteiros da cidadania-em-construção**. 1a. ed. São Paulo. Annablume - Co-edição FAPESP, 2002. v. 1. 315 p.
- CAMPOS, Israel. Educação em Direitos Humanos: Um Estudo de Caso com Jovens do Curso Iaô Aprendiz em Cena. In: DANIEL G. et al. (Org). **Direitos Sociais e Políticas Públicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020, v. 1, p. 248-264.
- CAMPOS, Israel.; SILVA, Maria Cecília de Paula. Anistia Internacional no Brasil e Portugal: educação em Direitos humanos, engajamento e corporeidade na internet. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Rev. Pemo**, v. 6, p. e12447, 2024.
- CAMPOS, Israel.; SILVA, Maria Cecília de Paula; NEVES, Bárbara Coelho. Educação em direitos humanos, corpo e inclusão sociodigital: uma análise sobre o curso sobre covid no aplicativo Academia de Direitos Humanos da Anistia internacional - Dossiê: Folkcomunicação, saúde e saberes populares. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, v. 22, p. 29-52, 2024.
- CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa; Editora Universitária, 2007, p.157-168.
- CARBONARI, Paulo César. Porque educação em direitos humanos. Bases para a ação político-pedagógica. In: RODINO, A. M.. et al. (Org). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina /**

Cultura y educación en derechos humanos en América Latina. 1ed. João Pessoa, PB: UFPB, 2014, v. 1, p. 165-180.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 1, n.1, 1997, p. 181-185. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/K5bV8WP4bQm7sYrNHYQMW5r/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAVALCANTE, Anne Victoria Castro de Moura. SILVA, Alessandro Carneiro da.; MENEZES, Aline Beckmann de Castro. Ensino Remoto Emergencial: a perda do sentimento de pertencimento à universidade. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 12, n. 02, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/50893>. Acesso em: 10 jul. 2025

CONTE, Elaine.; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Interloquções das pesquisas em tecnologias na educação. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PtBzHyrX7JQsGGk5N4jRd9q/#ModalHowcite>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa; NEVES, Barbara Coelho; SILVA, Raphaelle Nascimento. Práticas leitoras em E-readers: um estudo do tipo etnografia virtual. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, p. 8-20, 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6751. Acesso em: 10 jul. 2025.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e Educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al* (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 1. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. v. X, p. 135-155.

FLOWERS, Nancy.; SHIMAN, David. Educação de Professores e a Visão dos Direitos Humanos. In: CLAUDE, R.P.; ANDREOPOULOS, G. (org). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.253-274.

FRAGOSO, Suelly; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de Pesquisa para a Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2009.

GIERYCZ, Dorota. A Educação em Direitos Humanos das Mulheres Como Veículo de Mudança. In: CLAUDE, R.P; ANDREOPOULOS, G. (org). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.165-194.

GIL, Natália; LIMA, Ana Laura Godinho. A Formação das Subjetividades em uma Escola Profissional Feminina: Análise de uma Ficha Social. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e271093, 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

HICKS, Donna. Resolução de Conflitos e Educação em Direitos Humanos: Ampliação da Agenda. *In*: CLAUDE, R.P.; ANDREOPOULOS, G. (org). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007, p.141-164.

LIMA, André Luís de Souza; MAUTONE, Guilherme. Educação, Subjetividade e Discurso Científico sobre Deficiência: uma Saída Interseccional. **Linguagem em (dis)curso (online)**, v. 24, p. 1-15, 2024.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. **Antropologia da Dor**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2003.

MAUÉS, Antonio. WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *et al*. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007. p. 103 – 11. Disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/acoes-publicacoes.php>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MARKS, Stephen. Educação em Direitos Humanos na Consolidação da Paz pela ONU: da Teoria à Prática. *In*: CLAUDE, Richard Pierre.; ANDREOPOULOS, George. (org). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.81-102.

MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o Pleno Exercício da Cidadania: Repercussões na Pedagogia. *In*: CLAUDE, Richard Pierre.; ANDREOPOULOS, George. (orgs). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.119-140.

PEDRÓ, Francesc. **A tecnologia e as transformações da educação**. Tradução: Maria Alicia Manzone Rossi. São Paulo: Fundação Santilana, 2016.

REARDON, Betty. Direitos Humanos como Educação para a Paz. *In*: CLAUDE, Richard Pierre.; ANDREOPOULOS, George (orgs). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p.61-80.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? **Direitos Humanos na Sala de Aula**. Rio de Janeiro, v.7, n.71, jun. 2006.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa, Editora UFPB, 2007. p.75-84.

SILVA, Francineide Sales da; SERAFIM, Maria Lúcia Serafim. Redes Sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: BEZERRA C.C. et.al (org). **Teorias e Práticas em Tecnologias Educacionais**. 1. ed. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2016. cap.3, p. 01-228.

TELASKA, Tatiele dos Santos; MACHADO, Adrieli Larissa. A pandemia da covid-19 e suas repercussões para a educação básica: revisão sistemática da literatura. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2022. DOI: 10.9771/re.v11i3.48570. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/48570>. Acesso em: 10 jul. 2025.

WERNECK, Jurema. **O Samba Segundo as Ialodês**: mulheres negras e a cultura midiática. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.pos.eco.ufrj.br/site/teses_dissertacoes_interna.php?tease=10. Acesso em: 10 jul. 2025.

ZENAIDE, Maria Nazaré. A linha do tempo da educação em direitos humanos. In: RODINO, A. M. et al. (org). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. 1. ed. JOÃO PESSOA: Editora da UFPB, 2014. v. 1, p. 29-60.

Recebido em: 29/05/2024
Aprovado em: 25/09/2025

Interfaces CTS na educação: análises de propostas no ensino de ciências entre 2016 e 2021 sob a ótica de Aikenhead

RESUMO: Com o intuito de explorar e analisar as interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no campo da educação, especificamente no ensino de Ciências Naturais, a presente pesquisa teve como objetivo mapear e examinar as propostas educacionais adotadas entre 2016 e 2021 com enfoque CTS aplicadas em turmas de ensino médio, disponíveis nas bases de dados CAPES e a Web of Science. Ao se aproximar do estado do conhecimento, de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica e respaldada na análise de conteúdo de Bardin, investigou-se as conexões entre os elementos CTS e a maneira como são incorporados no contexto do ensino de ciências naturais, proporcionando insights críticos sobre o alinhamento com a perspectiva teórica de Aikenhead. Ao considerar o elo entre abordagem CTS e os pressupostos freirianos e a sua importância na superação da defasagem da formação sociocientífica do currículo escolar, propiciou-se reflexões de como o ensino dos componentes da área de ciências naturais tem se comportado e se de fato tem estimulado a formação integral do estudante.

Palavras-chave: abordagem CTS, ensino, estado do conhecimento, formação sociocientífica;

Sheila Pires dos Santos

IFMT - Instituto Federal de Educação

E-mail: sheilapires.bio@outlook.com.

Marcelo Franco Leão

IFMT - Instituto Federal de Educação.

E-mail: marcelo.leao@ifmt.edu.br

CTS interfaces in education: analyses of proposals in science teaching between 2016 and 2021 from Aikenhead's perspective

ABSTRACT: With the aim of exploring and analyzing the interactions among Science, Technology, and Society (CTS) in the field of education, specifically in the teaching of Natural Sciences, this research aimed to map and examine educational proposals adopted between 2016 and 2021 with a focus on CTS applied in high school classes, available in the CAPES and Web of Science databases. Approaching the state of knowledge with a qualitative, exploratory, and bibliographic nature, supported by Bardin's content analysis, the study investigated the connections between CTS elements and how they are incorporated into the context of teaching natural sciences, providing critical insights into alignment with Aikenhead's theoretical perspective. By considering the link between the CTS approach and Freirean assumptions and their importance in overcoming the socioscientific training gap in the school curriculum, reflections were facilitated on how the teaching of natural sciences components has behaved and whether it has indeed stimulated the holistic development of students.

Keywords: CTS approach, teaching, state of knowledge, socioscientific training

Interfaces CTS en la educación: análisis de propuestas en la enseñanza de las ciencias entre 2016 y 2021 desde la perspectiva de Aikenhead.

RESUMEN: Con el propósito de explorar y analizar las interacciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en el campo de la educación, específicamente en la enseñanza de las Ciencias Naturales, esta investigación tuvo como objetivo mapear y examinar propuestas educativas adoptadas entre 2016 y 2021 con enfoque CTS aplicadas en cursos de secundaria, disponibles en las bases de datos de CAPES y Web of Science. Al acercarse al estado del conocimiento, de naturaleza cualitativa, exploratoria y bibliográfica, respaldada por el análisis de contenido de Bardin, se investigaron las conexiones entre los elementos CTS y la forma en que se incorporan en el contexto de la enseñanza de las ciencias naturales, proporcionando perspectivas críticas sobre la alineación con la perspectiva teórica de Aikenhead. Al considerar el vínculo entre el enfoque CTS y los supuestos freirianos y su importancia en la superación de la brecha de formación sociocientífica en el currículo escolar, se facilitaron reflexiones sobre cómo se ha comportado la enseñanza de los componentes del área de ciencias naturales y si realmente ha estimulado la formación integral del estudiante.

Palabras clave: enfoque CTS, enseñanza, estado del conocimiento, formación sociocientífica.

Introdução

A educação brasileira, ao longo de décadas, tem enfrentado significativas transformações por meio de reformas educacionais visando propor iniciativas que impulsionem aprimoramentos na qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica. No cenário atual, com um enfoque marcado no protagonismo do estudante (Brasil, 2018), os documentos orientadores da educação no Brasil comprometem-se a cultivar a criticidade científico-tecnológica dos jovens, considerando as complexas interações sociais em que estão inseridos (Ribeiro, 1993).

É sabido que essas reformas pretendem superar os indicadores educacionais que permanecem abaixo dos índices esperados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual avaliam as diretrizes propostas no Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014 – 2024, aprovado pela lei de nº 13.005/2014. Já o PNE, define metas e estratégias para educação em regime de colaboração entre federação, estados e municípios, além de ambicionar a “melhoria da qualidade da educação básica e superior” (Brasil, 2014).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na lei 13.005/2014 e as Diretrizes de Referência

Curricular performada por estados e municípios a partir da BNCC, priorizam a autonomia curricular com ênfase nos currículos locais, para a “formação integral do estudante”, em outras palavras, “cidadão analítico-crítico”, com habilidades socioemocionais e científico-tecnológicas (Brasil, 2018, p. 470), conotativo a estudos com abordagem Ciência-tecnologia-sociedade.

Com as recentes diretrizes promulgadas, a educação tem direcionado-se para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras e enfatizado abordagens de ensino e aprendizagem que fomentem a produção sociocientífica, com ênfase em questões político-sociais, caracterizando assim uma perspectiva CTS. Este direcionamento busca elementos para uma educação transformadora e destaca a importância do senso crítico-social do estudante, em contraposição aos obstáculos que perpetuam uma abordagem educacional mais tradicional, como discutido por Freire (1998) no contexto da educação bancária.

Ao considerar esse contexto, propõe-se analisar os estudos desenvolvidos entre os anos de 2016 a 2021, que conduziu metodologias que favorecessem discussões relevantes no contexto sociopolítico dentro da área de ciências naturais na etapa do ensino médio, a fim de desenvolver a criticidade sociocientífica. Para tanto, considerou-se o tripé ciência-tecnologia-sociedade como abordagem norteadora a partir dos critérios definidos por Aikenhead (1994), com o intuito de explicitar os estudos que de fato suprem a criticidade ao promover uma aprendizagem concomitante aos pressupostos freirianos.

Fundamentação

Parametrizando a trajetória da educação formal brasileira desde a vinda dos jesuítas europeus em 1549 durante o período colonial, pode-se perceber um extenso panorama de modificações ideológicas que culminaram na criação de leis e diretrizes ao longo dos períodos políticos que se instauraram, porém com todas as modificações, ainda carrega um viés europeu, mesclando-se as bases de países norte-americanos (Ribeiro, 1993).

Como primeira reforma, cita-se as ‘Pombalinas’ que objetivava o ensino laico e público, seguido de várias outras, não menos importantes, mas que culminavam sempre na ideia da ‘escola para todos’, seguindo os preceitos positivistas e liberais, dos quais

valem enfatizar, são frutos de movimentos políticos norte-americanos e europeus, respectivamente (Ribeiro, 1993).

Nota-se marcos iminentes que ocasionaram rupturas educacionais, recriando e reformulando concepções que progrediam, mesmo que a passos lentos, a uma escola laica e ‘para todos’, entretanto, permanecendo na prática, dentro da concepção elitista de ‘todos’, já que era (ou é) formalmente dualizada, dividindo os atores sociais em classes dirigentes e proletárias, característica instituída com a Reforma Francisco Campos, aprovada em 1932. Vale ressaltar que a referida reforma ocorreu logo após a luta de 26 educadores para uma escola inovadora, livre de direcionamento religioso e obrigatoriamente pública, ‘Manifesto’ que só foi reconhecido, ainda que parcialmente, na constituição de 1946 (Melo, 2012).

Já nos fins da década supracitada, com a nova constituição, as discussões que direcionavam a educação brasileira e a filosofia que ela deveria seguir, ficava a cargo de dois grupos e de posicionamentos políticos distintos: os estatistas que se colocavam como esquerda, e os liberalistas, de direita. Ambos travavam uma disputa de direitos e deveres do estado, do qual os liberais obtiveram a vitória parcial, defendendo que o estado deveria determinar as diretrizes dos sistemas educacionais (Ribeiro, 1993). Uma batalha que durou 16 anos, e que finalmente culminou no texto aprovado pelo congresso, determinando a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Melo, 2012, p. 64). Como propõe Melo (2012, p.56):

Não resta dúvida de que, nesta época (República Nova 1946 a 1964), houve uma melhoria considerável nos índices de analfabetismo do país, mas o ensino continuou apresentando caráter reprodutor, elitista e desprovido de iniciativa científica, o que permitiu a entrada de teorias e tecnologias estrangeiras nos governos seguintes.

O intuito é compreender que enquanto o Brasil travava uma guerra que decidiria quem determinaria os rumos da educação nacional e a permanência ou não da divisão social da formação dirigente e do proletário, os demais países, principalmente europeus e norte-americanos, estavam reavaliando seus sistemas educacionais a fim de torná-lo mais democrático a partir de um estudo mais social da ciência e da tecnologia, na tentativa de

contrapor a imagem essencialista construída principalmente no pós segunda-guerra mundial e durante a guerra fria, da qual na concepção capitalista, determinaria a hegemonia na conquista do espaço (Krasilchik, 2000).

Subentende-se que não era apenas uma conquista 'do espaço', mas de 'pleno poder' sobre ele. Para o entendimento, basta considerar os trezentos mil civis vitimados pelas bombas nucleares de Hiroshima e Nagasaki, e a sucessão do pós-guerra mundial com a guerra do Vietnã sucumbindo novas vítimas, além dos desastres mais silenciosos por não envolver a morte humana direta, como: o uso do agrotóxico DDT nas lavouras, os derramamentos de óleo como o de Santa Barbara na Califórnia em 1969 e os desastres ocasionados pelo uso da energia nuclear. Fatos que evidenciaram uma sensível preocupação do impacto da ciência e da tecnologia guiadas por decisões meramente tecnocráticas, resultando em manifestações para reavaliação dos sistemas educacionais dos países ditos 'de primeiro mundo' (Marulanda, 2010).

Reavaliação educacional que segundo Linsingen (2007), se agravou devido aos "intensos movimentos ambientalistas, da contracultura e pelas críticas acadêmicas da tradição positivista da filosofia e da sociologia da ciência" (Linsingen, 2007, p. 5), contrários a formação indiscriminada de estudantes que deveriam tornar-se tecnocientistas a desenvolver uma atividade "orientada para a técnica como meio e não um fim em si mesma" (Linsingen, 2007, p. 3), que muitas vezes culminariam nos "horrores provocados pelo aparato científico e tecnológico de destruição posto a serviço da morte" (Linsingen, 2007, P. 4).

Para Bazzo (1998), a supervalorização da ciência colocando-a como uma divindade e a tecnologia apta para a resolução de todos os problemas da humanidade, criou o mito salvacionista que justifica a exaltação da formação educacional tecnocientífica como doutrina a ser seguida para dominação do homem sobre o homem, sem considerar os efeitos ocasionados pela sua aplicação, circunstância que culminou em estudos antagônicos à essa doutrinação científica e que na década de 60 influenciaram os movimentos contrários a ela.

O início as críticas ao ensino CT (Ciência e Tecnologia) sem a participação social, foram potencializadas devido as obras do físico Thomas Kuhn, "The structure of scientific revolutions" (A estrutura das revoluções científicas) e da bióloga naturalista Rachel Carson,

“Silent Spring” (Primavera Silenciosa), ambas publicadas no ano de 1962, que em contexto geral, faziam duras críticas a evolução da ciência, ao que realmente seria “ciência” e na interferência dessa na sociedade, objetivando os movimentos a questionarem as decisões puramente tecnocráticas e reivindicar a participação de atores sociais (Auler; Bazzo, 2001).

Com essas manifestações, as instituições de ensino superior norte americanas e europeias, passaram a revisar seus currículos e a incluir a relação ciência-tecnologia-sociedade como programas destinados a formação de estudantes de engenharia, com a pretensão de explicitar o impacto social que o trabalho deles ocasionariam, e logo atraindo a atenção para as áreas de humanas, surgindo a partir de então uma nova geração de trabalhos que abordavam os processos sociais a partir da interpretação da CT (Cutcliffe, 2003), o que marcaria possivelmente, o início da aproximação da relação CTS com os fundamentos Freirianos (Dionísio *et al.*, 2020).

Paralelamente ao período, o Brasil e sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que buscava orientar a educação básica no país, ‘sofria’ com o cenário marcado pelos desafios decorrentes de movimentos educacionais voltados para a valorização da cultura e a alfabetização de adultos. Entre esses movimentos, destacam-se iniciativas como os Movimentos de Educação Popular, os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (Ribeiro, 1993).

Esses movimentos tinham como objetivo promover o senso crítico por meio das expressões artísticas de rua, resgatar valores culturais regionais na alfabetização de adultos e adotar uma abordagem de alfabetização baseada na comunicação para impulsionar mudanças e melhorias nas condições de trabalho. Essas práticas não apenas confrontavam as normas estabelecidas, mas ameaçavam a classe dirigente, evidenciando um quadro explícito de uma educação brasileira que, em certo momento, divergia (ou ainda diverge) do contexto educacional global (Ribeiro, 1993).

Retomando o contexto mundial, as mobilizações sociais do mesmo período passaram a ser canalizadas nas universidades, surgindo os movimentos acadêmicos voltados aos Estudos Sociais da Ciência em detrimento da relação ciência-tecnologia proposta na época, motivações essas que convergiram em duas grandes tradições, uma europeia baseada nos estudos aprofundados da obra

“The structure of scientific revolutions” de Thomas Kuhn, com o intuito de contrapor a tradicional filosofia positivista da ciência, e a outra norte americana, de caráter mais interdisciplinar aprofundando-se na ética, educação e políticas públicas, partindo da relevância fenomenológica da tecnologia e da sua autonomia e superioridade à ciência e a sociedade (Marulanda, 2010).

Com a consolidação dos pressupostos CTS, a tríade seguiu três vias: uma no campo das pesquisas para a quebra de paradigmas da ciência essencialista, outra nas políticas públicas para a defesa de uma regulação social e democrática nas tomadas de decisões de cunho científico-tecnológico, e por fim no campo da educação, para promover a introdução da abordagem CTS nas etapas de ensino médio e ensino superior, e logo na década de 80 influenciando os contextos de ciências naturais no ensino fundamental (Linsingen, 2007).

A partir desse momento, os estudos CTS transcenderam as esferas norte-americanas e europeias, refletindo-se de maneira abrangente no mundo e conquistando espaço nos contextos educacionais com o objetivo de promover o letramento científico (Aikenhead, 2003). É relevante observar que, mais uma vez, a educação brasileira se vê influenciada pelas correntes norte-americanas e eurocêntricas na tentativa de se alinhar as tendências educacionais globais, no entanto, sem êxito ao referido CTS. Mesmo que esta abordagem se aproxime dos princípios de libertação das relações tecnocráticas opressivas ao objetivar a participação crítica e ativa nas decisões que interferem na sociedade, em outras palavras, concomitante a pedagogia Freiriana (Melo, 2012), em resumo, um brasileiro.

Destaca-se, por exemplo, que novas abordagens de pesquisa e ensino estão emergindo a partir das bases epistemológicas do eixo CTS, alinhando-as às condições econômicas e sociais específicas de cada região. Um exemplo notável é o surgimento do movimento PLACTS (Pensamento Latino-americano em Ciência-Tecnologia-Sociedade) na América Latina, que evidencia a transferência tecnológica e o modelo industrial aplicado à educação ao enraizar-se nas particularidades do contexto latino-americano ao explorar as interseções entre ciência, tecnologia e sociedade (Auler; Delizoicov, 2015).

Porém, vale salientar que os pressupostos CTS no campo da educação, devem seguir parâmetros rígidos e interdisciplinares

para se evitar que o mesmo sirva de mera ‘propaganda educacional’, ou seja, propor ações que destaquem atitudes interativas e colaborativas, para de fato zelar por questões sociais locais ao explorar e experienciar os efeitos da ciência e da tecnologia na sociedade (Aikenhead, 1994).

Diante dos sutis fatos apresentados, uma abordagem que contemple o enfoque CTS, emerge como um elemento relevante nas atuais pesquisas ao visar a superação do modelo tradicional de escolas que ainda sofrem com os reflexos de uma educação proletária, oriundos da Reforma Francisco Campos no Brasil (Melo, 2012).

Esta abordagem propõe a promoção da criticidade diante das decisões tecnocráticas das políticas públicas, as quais, de maneira evidente, ainda demonstram um viés direcionado aos contextos norte-americanos e europeus, se utilizada de forma efetiva. Ainda vale destacar que, mesmo quando essas políticas buscam inspiração em um modelo brasileiro para superar desafios educacionais, os esforços não são devidamente valorizados pelas políticas públicas internas, revelando um cenário complexo e desafiador, o que justifica, ainda mais, pesquisas voltadas a esse cenário.

Percurso metodológico

O presente estudo aproxima-se do estado do conhecimento e visa analisar as práticas educativas com abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) aplicadas em turmas de ensino médio entre os anos de 2016 e 2021. De natureza qualitativa, a pesquisa é caracterizada como exploratória e de cunho bibliográfico (Gil, 2002), objetivando ampliar o conhecimento das relações CTS e da sua aplicabilidade no campo da educação como meio de superar a defasagem da formação sociocientífica do currículo escolar.

O recorte temporal faz referência ao crescente negacionismo científico do período: considerou-se como marco a escolha da expressão ‘pós-verdade’ como palavra do ano do Dicionário Oxford em 2016, influenciada pelas campanhas presidenciais dos Estados Unidos e a separação do Reino Unido da União Europeia, o Brexit, episódios que intensificaram o movimento negacionista agravado na pandemia (Siebert; Pereira, 2020). Correlacionado a esses fatos, a importância do ensino com ênfase na tríade CTS

para a minimização do mesmo, já que esta abordagem proporciona discussões sociopolíticas em conformidade com a ciência (Messias, 2022).

Para o desdobramento desta pesquisa, utilizou-se periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) e a base multidisciplinar *Web of Science*, considerando que ambas fornecem um amplo domínio de pesquisas e estudos tanto de âmbito nacional, quanto internacional, o que abrange as confluências do estudo e supri a característica necessária para o desenvolvimento do estado do conhecimento, já que esse configura-se em uma “categorização que levem à reflexões e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini, 2014, p. 155).

Para a organização do estudo baseou-se nas etapas propostas por Bardin (1977), onde realizou-se a “escolha dos documentos a serem submetidos a análise” (p. 95), utilizando os seguintes descritores de busca: abordagem CTS e ensino médio, CTS e ensino de ciências, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, buscando a partir destes apenas os artigos que contemplassem especificamente metodologias com abordagem CTS aplicadas na etapa de ensino médio nas disciplinas de ciências naturais.

No diretório *Web of Science*, 29 produções apareceram como resultado das quais, após leitura flutuante, 5 haviam apresentado o objetivo da pesquisa. Já no diretório CAPES, 357 produções foram encontradas, ressalta-se que houve o refinamento da pesquisa para: apenas artigos, no ícone “tipo de recursos”; educação científica (*Science education*), ensino (*teaching*), educação (*education*), aprendizado (*learning*) e educação e pesquisas educacionais (*education & educational research*) no ícone “assuntos”, sendo disponibilizados 79 artigos a serem analisados. Devido ao número expressivo, utilizou como critério de exclusão, os títulos que determinassem formação de professores, e como critério de inclusão, títulos que deixassem explícito ou implícito a educação básica. Destes, após leitura flutuante, apenas 6 estavam dentro dos parâmetros estabelecidos para análise e compõe esta pesquisa.

Para a fase de exploração do material, estabeleceu-se categorias “por recorte, agregação e enumeração, que permitissem atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 1977, p. 103),

sendo elas: principais referências, temática abordada, público envolvido, a ação metodológica desenvolvida e os principais resultados da ação. Já para a análise das propostas e identificação do cumprimento dos objetivos propostos para uma educação com enfoque CTS, optou-se pela categorização de Aikenhead (1994), na qual propõe uma escala crescente de classificação CTS que varia entre 0% de contemplação CTS na categoria 1 até 100% de contemplação CTS na categoria 8.

Totalizando 11 trabalhos, o tratamento dos resultados da presente pesquisa e o produto da análise de conteúdo embasada em Bardin (1977) a partir dos pressupostos de Aikenhead (1994), estarão dispostos na seção de resultados e discussão com o intuito de ampliar os estudos direcionados a importância de metodologias que priorizem a educação sociocientífica com ênfase nas relações CTS para propiciar novos estudos que enfatizem a importância da CTS na atenuação do negacionismo científico tão evidente no período pandêmico a partir de um eixo CT embasado em suas implicações sociais.

Resultados e Discussão

Dos 108 artigos identificados nas bases de dados CAPES e Web of Science, apenas 11 foram selecionados para compor esta análise, resultado de um processo de seleção rigoroso e fundamentado. Justifica-se pela exclusão de 24 artigos provenientes da *Web of Science* que apresentaram ausência de objetivos claramente definidos e não demonstraram aderência aos pressupostos teóricos e metodológicos desta pesquisa. Já os 73 artigos dos periódicos CAPES foram excluídos por não apresentarem explicitamente as categorias analíticas centrais ao estudo e, por concentrarem-se na formação de professores, tema que foge ao escopo delineado. Dessa forma, os 11 artigos selecionados estão organizados e categorizados no Quadro 1 para subsidiar as discussões e análises subsequentes.

Quadro 1 - Critérios de busca para análise

Autores	Principais referências	Temáticas abordadas	Público envolvido	Ações metodológicas	Principais resultados
Furtado; Vasconcelos (2019).	Auler.; Bazzo (2001). Santos; Mortimer (2009). Sousa; Teixeira (2014).	Ensino de Genética - DNA e a identificação de pessoas (Biologia).	63 estudantes do 2º ano do ensino médio diurno de escola pública de Belém do Pará.	Sequência didática	Minimização das dificuldades apresentadas no diagnóstico inicial, e desenvolvimento de habilidades e competências político-sociais, éticas, político- econômicas e jurídicas.
Maria <i>et al.</i> (2021).	Santos; (2008) Membriela; Padilla (2002) Sares; Selbach; (2020) Braibant; Pazinato; (2014)	Nanotecnologia/ Nanopartículas com ênfase CTSA (Química)	8 estudantes do 1º ano do ensino médio noturno de escola pública de Porto Alegre- RS.	Produto didático: que propõe uma sequência didática	Ampliação do entendimento do tema, segundo a análise das avaliações iniciais e finais aplicadas aos estudantes.
Ferreira <i>et al</i> (2017).	Linsingen; Cassiani- Souza; Pereira; (2007). Binatto; Chapani; Duarte (2015). Osorio (2002)	Telefonia celular na atualidade (Ciências da Natureza)	40 estudantes do ensino médio noturno de escola pública de Minas Gerais.	Sequência de atividades por interdisciplinaridade didática.	Promoveu o entendimento do tema e provocou reflexões quanto aos benefícios e malefícios do mesmo.
Monteiro; Silva (2020).	Santos; Schneitzler, (2010). Santos; Mortimer (2020) Silva; Marcondes (2020).	Radioatividade: riscos e benefícios. (Ensino de Química)	Estudantes de uma turma inclusiva de 3º ano do ensino médio da rede privada de Recife	Sequência de ensino e aprendizagem pautada na perspectiva CTS.	Foi perceptível a compreensão do papel da ciência, da tecnologia e da sociedade em detrimento do tema gerador.

Autores	Principais referências	Temáticas abordadas	Público envolvido	Ações metodológicas	Principais resultados
Salica; Abad (2020);	López; Cerezo; Valenti (1999). Vázquez-Alonso; et al. (2006). Vázquez-Alonso; Manassero-Mas (2013).	Sistema de energia para Design móvel (Ensino de Física).	25 Estudantes (15 mulheres e 10 homens) do quarto ano de física do ensino médio da cidade de Neuquén- Argentina	Sequência de processo educativo por meio do uso das TICs.	Quando relacionado ao CTS, as interpretações foram difusas e conflituosas. Ainda assim foi considerada uma melhoria significativa na competência geral.
Ramos; Carminatti; Bedin (2021).	Bedin; Del Pino (2019a). Bedin; Del Pino (2020a). Santos; Mortimer (2000) Viecheneski, Lorenzetti; Carletto (2012).	Temas diversos dentro da disciplina de Química.	64 estudantes do 3º ano do ensino médio de Portão-RS	Metodologia Dicumba (desenvolvimento cognitivo universal-bilateral da aprendizagem) com enfoque CTS.	Os estudantes apresentaram melhora na problematização de temas relacionados aos próprios interesses, o que estabeleceu um elo favorável entre a metodologia Dicumba e o enfoque CTS.
Campos et al (2020).	Santos; Mortimer (2001). Santos; Mortimer (2002). Santos; (2007)	Energia nuclear: energia elétrica e geração termonuclear. (Ensino de física)	turmas de 2º ano do ensino Médio de uma escola pública de Angra dos Reis - RJ	Sequência didática a partir da pesquisa ação com enfoque CTS.	Potencialização do processo de aprendizagem devido a problematização, estimulando a participação dos estudantes.
Jesus; Silva (2017).	Freire (1967). Silva; Mortimer (2013). Toulmin (2006).	Alimentos: corantes e aditivos (Ensino de Química)	12 alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública do agraste de Sergipe	Sequência didática com enfoque CTS em consonância com a pedagogia de Paulo Freire.	Aumento da autonomia e das habilidades na elaboração de argumentos e justificativas em relação à problematização dos temas abordados.

Autores	Principais referências	Temáticas abordadas	Público envolvido	Ações metodológicas	Principais resultados
Chiari; Aquino (2017).	Chabrol (1994). Chiari; Aquino (2013) Leitão (2007).	Radioatividade (Ensino de Química)	3º ano do ensino médio do colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernambuco	Produção escrita individual e debates coletivos com enfoque CTS.	Observou-se organização discursiva peculiar, pensamento crítico e autorreflexão por parte dos estudantes analisados.
Karat; Giraldi; Cassiani (2020).	Cassiani; Giraldi; Linsingen (2012) Freire (2009). Linsingen (2007).	Resíduos sólidos- estudo interdisciplinar (biologia, física, química, geografia e português)	alunos do ensino médio (demais informações não especificadas)	Sequência composta por cinco episódios de ensino divididos em sete atividades que culminam na autoria do estudante, dentro da perspectiva CTS e com a utilização de equipamentos audiovisuais.	Estímulo da criatividade devido as produções audiovisuais e melhora na percepção e argumentação dos problemas cotidianos.
Porto; Teixeira (2016)	Ainkenhead (2005). Auler (2002). Bazzo; von Linsinge; Pereira (2003), Auler; Delizoicov (2006)	Ciência/Cientista/Método científico; AIDS- Tecido Sanguíneo e Células Tronco. (Aulas de Biologia)	Turma do Eixo formativo VII de uma Escola Estadual de Jequié-BA (correspondente ao 3º Ano do Ensino Médio – EJA)	Sequência didática	Favorável ao desenvolvimento da criticidade, porém destacou problemas de âmbito pedagógico.

Fonte: elaborado pelos próprios autores

Para uma análise mais abrangente, observou-se o número diminuto de citações de autores referência para a abordagem CTS. Ainda que esses estivessem presentes no decorrer das pesquisas, o foco estava mais direcionado ao assunto principal da aula do que a importância das discussões em relação a tríade. Propõe-se como justificativa para as poucas citações, o fato dos trabalhos se assemelharem ao que Palácios *et al.* (1996) consideraram como “enxerto CTS”: método baseado em projetos norte-americanos e europeus que despertam discussões e questionamentos em relação ao caráter da ciência e da tecnologia dentro de contextos científicos. Ponto concomitante a influência dessas localidades no contexto educacional brasileiro, muitas vezes carente de identidade própria (Melo, 2012).

Ao considerar que os locais supracitados são o berço das discussões CTS, cita-se como autores referência John Ziman, tido como criador da sigla por discutir em sua obra *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad* de 1985, suas várias denominações e os autores Paul Hurd, Harms e Yager que entre as décadas de 70 e 80, defenderam a importância da tríade no ensino de ciências (Aikenhead, 2005). Na Espanha destacam-se Palácios *et al.* (1996), Sanz *et al.* (1996), Tortajada e Peláez (1997), Acevedo (2001), Acevedo *et al.* (2004) e Cerezo *et al.* (2003) (Pinheiro *et al.*, 2007).

Já em contexto brasileiro tem-se os trabalhos de Santos e Mortimer (2002), Auler e Bazzo (2001), Auler (2002), Bazzo (1998), Bazzo, von Linsingen e Pereira (2003), Auler e Delizoicov (2006), Amorim (1997), Cruz e Zylbersztajn (2001), Auler e Delizoicov (2001) (Ribeiro *et al.*, 2017). Reforça-se que a área está em construção, ampliando o quantitativo de autores referência a cada novo seguimento CTS.

Ao não se ancorar na autoria brasileira, justifica-se a influência de outros países na aplicação da abordagem CTS, mesmo diante do progressivo desenvolvimento dos estudos no Brasil. Nesse sentido, as pesquisas de Campos *et al.* (2020) e Porto e Teixeira (2016) se destacam nesse tópico, uma vez que ambas abordam, de forma qualificada, os fundamentos de autores tanto de âmbito nacional quanto internacional. Esses estudos discutem, a partir dessas referências, os resultados obtidos, ressaltando os limites e possibilidades do desenvolvimento de sequências didáticas organizadas sob o enfoque CTS.

Ainda referente ao trabalho de Porto e Teixeira (2016), propõe-se que os autores seguiram as estratégias de ensino consideradas efetivas quando pretende-se alcançar o enfoque CTS, pois eles sequenciaram os passos propostos por Aikenhead (1994): "(1) introdução de um problema social; (2) análise da tecnologia relacionada ao tema social; (3) estudo do conteúdo científico definido em função do tema social; e da tecnologia introduzida; (4) estudo da tecnologia correlata em função do conteúdo apresentado e (5) discussão da questão social original", discutindo quais foram alcançados em cada uma das aulas propostas na sequência didática desenvolvida.

Ao seguir as estratégias propostas por Aikenhead (1994) para o CTS, Porto e Teixeira (2016) levantam questões cruciais sobre a efetividade do método no contexto educacional, ao integrar problemas sociais, tecnologia e conteúdo científico proporciona uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, o que representa uma resposta efetiva aos desafios educacionais contemporâneos ao evidenciar a contribuição para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes do papel da ciência e tecnologia em suas vidas (Lisingen, 2007).

Quando analisado sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), é possível notar uma convergência significativa entre os objetivos da abordagem CTS e as competências gerais e específicas do documento. A BNCC enfatiza a necessidade de proporcionar uma educação integral que contemple tanto o desenvolvimento de competências cognitivas quanto socioemocionais, e que prepare os estudantes para os desafios do século XXI. A competência geral número 2, por exemplo, incentiva a curiosidade intelectual e a abordagem científica para investigar problemas, formular e testar hipóteses, criar soluções tecnológicas e desenvolver análises críticas (Brasil, 2018). Tais objetivos estão diretamente alinhados às propostas metodológicas de Porto; Teixeira (2016), que seguem um modelo estruturado de ensino CTS.

Nota-se que o estudo supracitado se volta a temas de biologia de forma global, desvencilhando-se da estagnação do conteúdo, como foi verificado nas temáticas abordadas voltadas ao componente de Química, nas quais estavam presente em 05 dos 11 trabalhos analisados. Esse fator gera um debate, pois ainda que exista uma disparidade entre o consenso de como abordar a tríade CTS, dependendo das perspectivas e local de abordagem (Membriela, 2001;

Auler, 2002), ambas convergem na interdisciplinaridade, que para Japiassú (2006) é uma “fusão” entre as diversas ciências, não se tratando apenas de uma complementariedade de disciplinas, mas o ponto de contato, em outras palavras, a fronteira entre elas.

A presença significativa de temas relacionados à disciplina de Química ainda levanta a questão de como as diferentes perspectivas e contextos influenciam a escolha das temáticas na interseção entre ciência, tecnologia e sociedade. O que para Aikenhead (1994) pode favorecer um ensino tradicional que apenas acresce a tríade CTS como um elemento motivador, ou como um apêndice, não alcançando sua proposta. Ainda é interessante considerar que, apesar da diversidade de opiniões sobre como abordar a tríade CTS, há uma convergência notável na valorização da interdisciplinaridade, no entanto, há lacunas em pesquisas que possam tratar sobre como essa interdisciplinaridade é entendida e implementada, particularmente no contexto CTS.

Como supracitado, Japiassú (2006) destaca a interdisciplinaridade como uma “fusão” entre diversas ciências, indo além da mera complementariedade de componentes, essa perspectiva levanta questionamentos, como: Quando atingida, essa ‘fusão’ está resultando em uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos conceitos químicos? Ou, por outro lado, há desafios em harmonizar essas diferentes dimensões, e como eles podem ser superados? Questionamentos que inferem em desafios práticos, como a formação inicial e continuada do professor.

Já a partir de uma análise mais aprofundada do percurso metodológico dos trabalhos, notou-se que Maria *et al.* (2021) utilizou a linha de investigação CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente), seguimento do CTS que por si só, integra as repercussões éticas ambientais, além das questões sociopolíticas e sociocientíficas abordadas pela tríade CTS (Vazquez; Massero, 2012) o que preconiza os elementos interdisciplinares no campo educacional e converge com as competências e habilidades preconizadas pela BNCC (2018), especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento de uma abordagem crítica e contextualizada sobre os fenômenos naturais e sociais.

Entende-se que diante do agravamento dos problemas ambientais e das reflexões sobre a natureza do conhecimento científico e seu impacto na sociedade, além da diversificação de perspectivas e abordagens no contexto do movimento Ciência, Tecnologia

e Sociedade (CTS) (Santos; Mortimer, 2002), impulsionou-se a formação dessa dimensão nas discussões CTS, levando à adição de uma nova letra na sigla, e originando à abordagem CTSA. Essa expansão é justificada por Abreu, Fernandes e Martins (2009, p. 2) ao explicitar aspectos direcionados às “relações entre sustentabilidade ambiental e questões morais, éticas e econômicas no contexto da Ciência e Tecnologia” favorecido pela CTSA.

Já os trabalhos de Ramos, Carminatti e Bedin (2021) e de Jesus e Silva (2017) retrataram assuntos que envolvessem os estudantes, como nota-se a partir da observação de Ramos, Carminatti e Bedin (2021, p. 166): “refletem o interesse e a curiosidade deles”, e por isso “traz um incremento na aprendizagem do mesmo e o incentiva a realizar a pesquisa, pois estará diretamente relacionado ao contexto social deles”, em outras palavras, os autores Jesus e Silva (2017), além de não seguirem as orientações do currículo escolar, podem enquadrar-se na categoria de ensino CTS 1 proposta por Aikenhead (1994), em que somente se acresce a tríade CTS para tornar o conteúdo mais interessante.

A decisão de não necessariamente seguir o currículo escolar estabelecido indica uma escolha de fugir de abordagens tradicionais na tentativa de tornar o ‘conteúdo mais atraente’ e relevante. No entanto é importante questionar a flexibilidade do currículo escolar e até que ponto as práticas educacionais podem e devem ser adaptadas para tentar atender às necessidades específicas dos estudantes.

Dentro da perspectiva da BNCC (2018), a questão da flexibilidade do currículo é abordada como um ponto de equilíbrio entre a autonomia do professor para adaptar suas práticas e a necessidade de garantir a aprendizagem dos conteúdos essenciais. A BNCC prevê uma base comum, mas reconhece a importância de considerar os contextos locais e as particularidades dos alunos, o que implica em uma certa flexibilidade. No entanto, essa adaptação precisa estar alinhada com os objetivos de formação do estudante, garantindo que as abordagens, mesmo quando inovadoras, estejam em consonância com o desenvolvimento de competências e habilidades críticas, como o pensamento científico e a cidadania.

Ao pensar em exames nacionais, aprendizagem ativa, avaliações formativas e complexidades técnicas, reconfigura-se espaços, tempos em outras formas de ensino para incentivar um trabalho coletivo (Cohen; Fradique, 2018), algo que propicia (ou propiciaria)

o protagonismo estudantil e a educação integral propostas pela BNCC (2018). Porém, vale salientar que a autonomia presente nas orientações do referido documento, devem se restringir as competências e habilidades apresentadas para cada área do conhecimento (Brasil, 2018), além do mais, ressalta-se o questionamento quanto a formação de professores, seja inicial ou continuada, para a realização da adaptação curricular e até mesmo para a implementação da tríade CTS de forma efetiva.

Ou seja, é essencial que as adaptações feitas pelos professores estejam alinhadas com os objetivos educacionais mais amplos e com a construção de um conhecimento que integre as dimensões ética, política, social e ambiental. Isso exige, portanto, um equilíbrio entre a relevância local dos temas e a necessidade de manter a profundidade e a coesão do conhecimento científico. Assim, a questão levantada sobre a flexibilidade curricular e a adaptação às necessidades dos estudantes é válida, mas deve ser abordada de forma a garantir que o ensino não se distancie dos objetivos pedagógicos previstos, permitindo a construção de uma educação crítica e integrada, conforme a BNCC (2018) propõe.

Já os trabalhos de Chiaro e Aquino (2017) e Monteiro e Silva (2020) abordaram o tema 'Radioatividade', que como os autores Chiaro; Aquino (2021, p.416) deixam explícito, "o tema favorece ricos debates quando trabalhados no âmbito de questões sociocientíficas", que seguindo a classificação de Aikenhead (1994), seria um estudo de categoria 2, no qual incorpora eventualmente CTS em um conteúdo programado, o que limita a percepção do estudante nas conexões sistemáticas do tema com as implicações sociais.

Ao discernir que a abordagem CTS visa a promoção da alfabetização sociocrítica, assimila-se, assim como explicita as ideias de Lorenzetti e Delizoicov (2001) o fato de que a abordagem CTS tem que ser capaz de promover o entendimento de como o processo da linguagem científica adquire significado, ou seja, possibilitar que os estudantes "[...] compreendam a realidade em que estão inseridos para então modificá-la na busca de transformações" (Chassot, 2018, p. 156).

Ainda que haja a tentativa de incorporar de forma sistemática o CTS no conteúdo programático, como ocorreu com o trabalho de Furtado; Vasconcelos (2019), classificando-o na categoria 3 de Aikenhead (1994), o tema voltado aos conceitos genéticos ainda priorizou um contexto intrínseco a disciplina de Biologia o que não

propicia a interdisciplinaridade do tema e deixa de contemplar a abordagem a partir do seu objetivo de desenvolvimento do direcionamento do estudante às transformações das identidades culturais, e suas possíveis contribuições para a sociedade ao primar a utilidade do conhecimento CT no seu cotidiano (Aikenhead, 2005).

A BNCC (2018), ao promover a formação integral do estudante, também sugere que a ciência deve ser ensinada de maneira contextualizada, indo além das fronteiras de cada disciplina e conectando o conhecimento científico às questões sociais, ambientais e culturais. A interdisciplinaridade, nesse sentido, é um aspecto essencial para que o conhecimento científico se torne não apenas relevante, mas também transformador, possibilitando aos estudantes refletir sobre como suas ações e compreensões podem influenciar e contribuir para a sociedade. Dessa maneira, o trabalho de Furtado e Vasconcelos (2019), apesar de um esforço de integração do CTS, pode ser visto como um exemplo de como a ciência muitas vezes é ensinada de maneira isolada, sem a devida conexão com as implicações sociais e culturais.

Portanto, evidencia-se as pesquisas de Campos *et al.* (2020), Porto; Teixeira (2016) e Ferreira; *et al.* (2017), pois elas se assemelham aos objetivos propostos por Palácio *et al.* (1996) como “Ciência e Tecnologia por meio de CTS”, ou seja, o conteúdo científico foi estruturado seguindo a relação ciência-tecnologia-sociedade, o que favoreceu a classificação na categorização de ensino CTS de Aikenhead (1994) como “Ciência conteúdo CTS”, categoria 6, em que a relação CTS torna-se o foco e o conteúdo programático enriquece o aprendizado.

Quanto as ações metodológicas, cita-se a sequência didática de Ramos, Carminatti e Bedin (2021) que merece destaque por utilizarem a metodologia pedagógica Dicumba, pautada na investigação do próprio interesse do estudante, o que estimula a argumentação devido a afinidade com o tema (Bedin, 2018), o que para os autores estabeleceu relações diretas com o enfoque CTS. Como propõe Araujo (2013), uma sequência didática facilita a organização das atividades de ensino ao proporcionar núcleos temáticos e procedimentais, já a metodologia Dicumba torna o estudante um construtor dos próprios saberes a partir da sua vivência, curiosidade e interesse, propiciando a capacidade de ele “intervir de forma satisfatória no meio em que vive” (Bedin, Del Pino, 2019, p. 4).

Segundo os autores Bedin e Del Pino (2019) que criaram a metodologia a partir de discussões em um curso de extensão, juntamente com 10 estudantes do curso de licenciatura plena em Química de uma universidade privada de Porto Alegre – RS (Bedin; Del Pino, 2019, p. 6):

A metodologia Dicumba é nomeada a partir da concepção de trabalhar com pesquisa no ensino de ciências, fazendo com que o estudante desenvolva um espírito crítico-cientista por meio das atividades coletivas e dialógicas vinculadas à pesquisa de seu interesse, de sua curiosidade e, principalmente, de seu desejo; a pesquisa ocorre por meio do objetivo discente e é aprimorada com os saberes docentes

Se cumprida como é proposta, a metodologia Dicumba possibilita a contemplação dos objetivos da aula e alcança o CTS de forma intrínseca ao tema trabalhado, tornando-o parte do processo educacional e alcançando seu intuito social de forma satisfatória, segundo os resultados e conclusões do trabalho de Ramos; Carminatti; Bedin (2021), porém, a partir da análise sob a ótica de Aikenhead (1994), a sequência didática proposta se enquadraria na categoria de ensino CTS 1, o que torna o CTS apenas um elemento motivacional .

Seguindo o seguimento dos resultados dos estudos analisados, todos os autores se mostraram favoráveis quanto a abordagem CTS, apontando o desenvolvimento da criticidade diante das questões sociopolíticas, argumentação sociocientífica e melhora no processo educativo devido ao interesse ocasionado pela integração dos conteúdos com a ‘vida real’.

Os fatores apresentados são concomitantes com as ideias de Dagnino (2007), pois se aproximam do que ele chama de “modelo cognitivo da política” pois possibilita a “análise crítica das políticas públicas” (p.3), e com Bazzo (2007), que enfatiza a necessidade da troca da imagem da ciência essencialista, para uma dimensão mais social, desenvolvendo a percepção de que ela é “produto resultante de fatores culturais, políticos e econômicos” (p. 73).

Ressalta-se que os resultados de Salica e Abad (2020) e Porto; Teixeira (2016), levantaram situações pertinentes à discussão: Salica e Abad (2020), ainda que tenham considerado seus resultados satisfatórios, consideraram que as interpretações em relação ao campo CTS foram “difusas e conflituosas” (p.48), o que eles

relacionaram as experiências de aprendizagem dos estudantes que não apresentaram criticidade ao discernir ciência de tecnologia e entender seus reais significados, interpretação que se resvala em Auler (2002) quando esse propõe a não neutralidade da ciência-tecnologia, difundida ao longo dos anos e que deturpa a imagem da CT, associando-as em um progresso linear e separando-as dos instrumentos que participam da sua elaboração, sendo a tecnologia caracterizada como algo à aplicar, nutrida pela ciência puramente teórica.

Já Porto e Teixeira (2016), ressaltam a falta de compatibilidade entre currículo educacional e a abordagem CTS. Salienta-se que de fato se analisado os documentos oficiais atuais da educação básica brasileira, como por exemplo, a BNCC (2018), não será encontrado de forma explícita o enfoque CTS como abordagem educacional, no entanto, pode-se justificar seu uso a partir de competências que se assemelham a seus objetivos, como observa-se na competência geral básica 2:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2018, p. 9).

Compreende-se que mesmo de forma implícita, essa competência abrange parte das habilidades discutidas e esperadas a partir de uma abordagem CTS, e ao se analisar as competências específicas da área de conhecimento de ciências da natureza, pode-se perceber uma proximidade ainda maior entre o documento e a tríade ao interpretar a competência um, na qual propõe “ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global”, e pelas competências dois e três, respectivamente, que reafirmam a importância de se primar pelas “decisões éticas e responsáveis” e a propor soluções para “comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados” (Brasil, 2018, p. 539).

As competências das áreas de conhecimento de ciências da natureza e ciências humanas, em conjunto, facilitam a justificativa da abordagem além de enfatizar a importância da

interdisciplinaridade (Brasil, 2018). No entanto, compreende-se que a BNCC é uma diretriz de âmbito nacional que indica as competências e habilidades para fundamentar o currículo, mas que há autonomia para a sua construção a partir das particularidades de cada regionalidade, ou seja, embora a BNCC fundamente o currículo, há diretrizes de âmbito estadual e municipal performadas a partir das peculiaridades locais (Brasil, 2014).

Dessa maneira, entende-se que essa articulação entre federação, estados e município, possa desconsiderar, para o cumprimento de um conjunto de objetos de conhecimento, a base social da CT, prezando apenas pelas questões teórico-práticas da vertente, justificando o ponto crítico de Porto; Teixeira (2016). Além do mais, vale salientar que currículos ‘engessados’, refletem um processo educacional tradicional no qual o professor torna-se o orador transmissor do ‘conhecimento’, enquanto o estudante passa a ser o espectador que ‘absorve a informação’ em um processo linear e simplista de educação (Krasilchik, 2000).

Em contexto geral, os trabalhos analisados propõem que os objetivos da tríade CTS como abordagem sociocientífica são contemplados de forma satisfatória. No entanto, ousa-se explicitar, que tal afirmação seja válida apenas para os trabalhos de Campos *et al.* (2020), Porto; Teixeira (2016) e Ferreira; *et al.* (2017), e considerado os pressupostos de Aikenhead (1994), pois como Marulanda (2010, p. 55) explica, o eixo propõe a necessidade de “explorar as conexões causais entre o conteúdo do conhecimento e os fatores sociais”, característica apresentada apenas na análise dos trabalhos supracitados, o que os configuram em estudos que contribuem para a construção de novas ações educativas crítico-sociais a partir das relações CTS.

Além do mais, é possível afirmar que essas produções estão mais próximas dos objetivos da BNCC (2018), pois evidenciam uma abordagem que vai além da mera transmissão de conteúdo científico. Elas buscam contextualizar os conhecimentos dentro das questões sociais, levando os estudantes a refletir sobre como a ciência e a tecnologia impactam a sociedade, o ambiente e as relações humanas, pois a BNCC, ao enfatizar a importância de um currículo que seja relevante para a formação do estudante como cidadão crítico e consciente, propõe que o ensino deve ser integrado e contextualizado, tal como defendido pela abordagem CTS.

A capacidade dos estudantes perceberem as conexões entre o conhecimento científico e os fatores sociais é fundamental para o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora. Assim, os trabalhos que realmente incorporam essa dimensão, como os analisados, contribuem de maneira significativa para uma formação educativa que não se limita apenas ao domínio técnico ou acadêmico, mas que também prepara os estudantes para atuar de forma consciente e responsável nas questões sociais e culturais contemporâneas.

Considerações Finais

Ao mapear e examinar as propostas educacionais adotadas entre 2016 e 2021 com foco na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em turmas de ensino médio nas bases de dados CAPES e Web of Science, observou-se um panorama abrangente e dinâmico de práticas educacionais adotadas com indicativos de resultados significativos para a educação sociocrítica. Porém, a limitada ancoragem à autoria brasileira refletiu a necessidade de desenvolver uma identidade própria na integração de CTS no currículo do ensino médio brasileiro.

A convergência na valorização da interdisciplinaridade indicou uma compreensão compartilhada da importância de integrar ciência, tecnologia e sociedade no contexto educacional. Contudo, as divergências na escolha de temas e na implementação das práticas pedagógicas sugerem uma riqueza de perspectivas e desafios a serem enfrentados, principalmente nas formações iniciais e continuadas dos professores.

A expansão para a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) reflete a crescente conscientização sobre as repercussões éticas ambientais, indicando uma resposta às demandas contemporâneas, e metodologias pedagógicas, como as destacadas nos estudos analisados, demonstram uma busca por práticas inovadoras e participativas, evidenciando o desejo de envolver os estudantes de maneira mais ativa em seu processo de aprendizagem, contexto também ressoante na BNCC.

Entretanto, desafios persistentes emergem da análise, como a necessidade de uma formação mais sólida para os professores, a questão da flexibilidade do currículo escolar, o entendimento sobre interdisciplinaridade e a complexidade da implementação

efetiva da tríade CTS no ensino médio. A compreensão limitada dos estudantes sobre as interconexões entre ciência e tecnologia destaca a importância de estratégias pedagógicas que promovam uma compreensão mais aprofundada dessas relações.

Os resultados também indicam que, apesar dos desafios, as propostas educacionais CTS entre 2016 e 2021 têm potencial para contribuir significativamente para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, fomentando a argumentação sociocientífica e melhorando a qualidade geral do processo educativo. Estudos específicos, como os identificados nas bases de dados, são valiosos pontos de referência para inspirar práticas inovadoras e orientar futuras pesquisas nesse campo.

Em síntese, o estudo proporciona uma visão abrangente e crítica das propostas educacionais CTS no ensino médio, destacando tanto as conquistas quanto os desafios. A integração dessas práticas na educação brasileira se apresenta como uma jornada dinâmica, onde a diversidade de abordagens e a busca por melhores estratégias pedagógicas refletem a evolução contínua do cenário educacional no país.

Referências

- AIKENHEAD, Glen S. **What is STS science teaching?** STS education: international perspectives on reform. New York: Teachers College Press, 1994, p.47-59.
- ARAÚJO, Décio L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entre palavras**. Fortaleza, v.13, n.1, p. 322-334, 2013.
- AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências**. 2002. 257 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- AULER, Décio; BAZZO, Walter. A. Reflexões para a Implementação do Movimento CTS no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista Ciência e Educação**, vol.7, n.1, p.1-13, 2001.
- AULER, D.; Décio; DELIZOICOV, Demétrio Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano **Linhas Críticas**, Brasília. v. 21, n 45, 2015. p. 275-296.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. Reto; Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, 1977. 226 p.
- BAZZO, Walter. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 5. ed. Florianópolis:[s.n.] 2018. 294 p.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. A metodologia Dicumba como uma tempestade de possibilidades para o desenvolvimento do ensino de Química. **Revista Brasileira De Ensino De Ciências E Matemática**, Passo Fundo, p.65-84, 2018.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Dicumba: Uma proposta metodológica de ensino a partir da pesquisa em sala de aula. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172019210103>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014.

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

CHASSOT, Ático. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

COHEN, Ana Claudia; FRADIQUE, José. **Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular**. Lisboa: Raiz Editora, 2018.

CUTCLIFFE, Stephen. H. **Ideas, máquinas y valores**. Los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Barcelona: Anthropos, México: UNAM, 2003. 228 p.

DIONYSIO, Renata Barbosa, CHRISPINO, Alvaro; CARVALHO, Aline Paixão Miranda; MENEZES, Rosilene Ferreira de Almeida XAVIER, Gisele Pereira de Oliveira. **Representatividade de Paulo Freire no ensino de CTS brasileiro: olhares por meio da análise de redes sociais**. Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias, 2020. cap. 15, p. 460-476.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 316 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro, Imago, 2006. 260 p.

KRASILCHIK, Miriam. Reformas e realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 1. p. 85-93, 2000.

LINSINGEN, Irlan. von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, v.1, número especial, p. 1-16, 2007.

LOPEZ, -CEREZO, José. Ciencia, tecnologia y sociedad. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (ConaCyT) - Paraguay, 2017. p. 41.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no Contexto das séries iniciais. **ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 03, n. 1, 2001.

MARULANDA, Carlos Osório. Algunas orientaciones sobre la construcción de los estudios en ciencia, tecnología y sociedad. **Universidad del Valle**, Colombia, 2010. CS No. 6, p. 45 – 67.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 96p.

MEMBIELA, Pedro. Una revisión del movimiento ciência-tecnología-sociedad. *In*: P. Membiela, (Ed.). **Enseñanza de las Ciências**. Madrid:[s.n.] 1997. p. 51-57.

MEMBIELA, Pedro. **Una revisión del movimiento CTS en la enseñanza de las Ciencias. Enseñanza de las Ciências desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedade**: Formación científica para la ciudadanía. Madrid: [s.n.] 2001. p. 91-103

MESSIAS, Tais Vilas Boas. **A abordagem ciência-tecnologia-sociedade em textos da revista pesquisa FAPESP que abordaram o tema coronavírus**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de pós-graduação em educação em ciências, Universidade federal de Itajubá, ITAJUBÁ, 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2., p. 154-164, 2014.

PALACIOS, Francisco; OTERO, Guillermo; GÁRCIA, Teresa R. **Ciencia, Tecnología y Sociedad**. Madrid: Ediciones Del Laberinto, 1996. 165 p.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho; BAZZO, Walter A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. Ribeirão Preto, 1993.

SIEBERT, Silvânia; PEREIRA, Israel V. A pós-verdade como acontecimento discursivo. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 20, n. 2, p. 239-249, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322020000200239. Acesso em: 01 out. 2025

VÁZQUEZ, Ángel; MANASSERO, María Antonia. La selección de contenidos para enseñar naturaleza de la ciencia y tecnología (parte 2): una revisión desde los currículos de ciencias y la competencia PISA. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**. Cádiz, v. 9, n. 1, p. 32-53, 2012.

Artigos analisados

CAMPOS, Lidiane Benites; PORTO, Claudio Maia; CRUZ, Frederico; PORTO, Maria Betariz Dias da Silva Maia. Um exemplo de pesquisa-ação na inserção da física moderna no ensino médio. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 9, n. 21, 2020.

CHIARO, Sylvia; AQUINO, Kátia Aparecida. Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 2, p. 411-426, 2017.

FERREIRA, Fernanda Aires Guedes; FERREIRA, Letícia Mara Diniz; TOMAZ, Larissa Amaral Diniz; DORNELAS, Natalia Murta de Lima; SILVA, Fernando César. Enfoque CTS sobre a telefonia celular na atualidade através de uma abordagem integradora entre as Ciências da Natureza. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 199-208. São Cristóvão- Sergipe, 2017.

FURTADO, Leandro dos Santos; VASCONSELOS, Sinaida Maria. Contribuições do enfoque Ciências, Tecnologia e Sociedade em uma unidade de aprendizagem: um relato de experiência no ensino de genética. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**. v.12, n. 4, p.382-397, 2019.

KARAT, Marinilde Tadeu; GIRALDI, Patricia Montanari; CASSIANI, Suzani. Autoria em discursos sobre resíduos sólidos em dois audiovisuais produzidos por estudantes de ensino médio. **Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital.**, v. 9, n.1, p. 89-118, 2020.

MARIA; Geni dos Santos; RIBEIRO, Daniel; PASSOS, Camila; ALVES, Maria do Carmo M. Experimentação como Estratégia para Abordar a Temática Nanotecnologia no Ensino Médio numa Perspectiva CTSA. **Rev. Virtual Quim.** v. 13, n. 3, p. 747-755, 2021.

MONTEIRO, Maria Daiane; SILVA, Suely Alves.; Sequência de ensino e aprendizagem sobre radioatividade pautada na perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 595-609. São Paulo, 2020.

RAMOS, William Michael; CARMINATTI, Bruna; BEDIN, Everton. A metodologia Dicumba e a abordagem CTS: a busca pela alfabetização científica no ensino médio. **Revista de enseñanza de la física.** v. 33, n. 1, p. 159-171, 2021.

SALICA, Marcelo Augusto; ABAD, Alida Marina. Habilidades y actitudes para la comprensión de la ciencia y la tecnología en estudiantes de Física de la educación secundaria. **Virtualidad, Educación y Ciencia**, . Año 11, n. - Número 21 - , 2020.

SOUZA, José Raimundo da Trindade; BRITO, Licurgo Peixoto. Análise de aproximações das concepções presentes em questões associadas ao ensino de química aplicadas no novo Enem com as concepções do enfoque CTS . Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemática** |, v.15, n. 33, p.116-133. Jan-Jun 2019.

Submetido em: 10-07-2024
Aprovado em: 04-02-2025

Currículo e cultura escolar: um breve ensaio aproximativo

RESUMO: O objetivo deste ensaio é problematizar a pertinência da utilização de noções modernas de cultura para se pensar as práticas educativas que ocorrem nos espaços escolares. Parte especialmente das contribuições de Sacristán (2000) e Silva (2006), dentre outros, para a concepção do currículo como cultura escolar e recorre às considerações sociológicas, sobretudo de Bourdieu e Passeron (2008; 2014), a respeito da educação para apreendê-la como um processo sempre dinâmico e paradoxal, construído no cotidiano pelos agentes escolares (docentes e discentes). O diálogo com esses referenciais se desdobra em diálogos com outros autores sob a perspectiva da abrangência da experiência cultural humana, que se manifesta tanto como cultura material quanto como cultura simbólica, na qual já se encontram envolvidos educandos e educadores quando de sua interpeleção curricular no ambiente escolar.

Palavras-chave: cultura escolar, currículo, práticas educativas contemporâneas, educação no cotidiano.

João Gabriel Rodrigues e Figueiredo

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

E-mail: joaogabrielrodrigues@hotmail.com

Elvis Rezende Messias

Instituto Federal do Triângulo Mineiro

E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

Antônio Joaquim Severino

Universidade Nove de Julho

E-mail: ajsev@uol.com.br

Curriculum and school culture: a brief approximate essay

ABSTRACT: In this essay, from the especial contributions of Sacristán (2000) and Silva (2006) about the curriculum, seeks to question the relevance of the use of modern culture notions to think about educational practices that occur in school spaces. Thus, based on the sociology of education proposed by Bourdieu and Passeron (2008; 2014) it is intended to cause the need to design the school culture as an always dynamic and paradoxal process, built in daily life by school staffs (teachers and students). The dialogue with these references unfolds from the perspective of the scope of human cultural experience, which manifests itself both as material culture and as symbolic culture, in which students and educators are already involved when their curricular interpellation in the school environment.

Keywords: school culture, curriculum; contemporary educational practices, education in everyday life.

Currículo y cultura escolar: un breve ensayo aproximado

RESUMEN: El objetivo de este ensayo es problematizar la relevancia de utilizar nociones modernas de cultura para pensar las prácticas educativas que ocurren en nuestros espacios escolares. Se bebe especialmente de los aportes de Sacristán (2000) y Silva (2006), entre otros, a la concepción del currículo como cultura escolar y explora las consideraciones sociológicas, principalmente de Bourdieu y Passeron (2008; 2014) sobre la educación para el aprendizaje como un proceso siempre dinámico y paradójico, construido de manera no cotidiana por los agentes escolares (maestros). y estudiantes). El diálogo con estos referentes se revela en diálogos con otros autores

desde la perspectiva de la apertura de la experiencia cultural humana, que se manifiesta tanto como cultura material como simbólica, en la que estudiantes y educadores dejan de involucrarse cuando su interacción curricular se produce en el ámbito escolar.

Palabras clave: cultura escolar, currículo, prácticas educativas contemporáneas, educación en la vida cotidiana.

Introdução

A proposta deste trabalho consiste em buscar uma aproximação entre algumas perspectivas teóricas acerca do currículo, propostas por Sacristán (2000) e Silva (2006), e certas concepções modernas de “cultura”. A temática é abrangente e já muito conhecida entre aquelas pessoas mais envolvidas na pesquisa em educação, mas procuramos aqui retomar um debate introdutório e provocativo, à luz de um recorte da sociologia da educação de Bourdieu e Passeron (2008; 2014), especialmente no que tange à questão da cultura escolar, considerando que a retomada de questões fundamentais não significa um mero rever de irrelevâncias. Pelo contrário, a discussão sobre cultura e currículo é central no debate educacional; e trabalhos que visem uma nova sensibilização do público sobre esse debate são, em nossa ótica, bem-vindos e necessários, singularmente nesses tempos em que se busca no Brasil fortalecer o campo das licenciaturas e da formação de novas e novos docentes para o país.

No debate teórico contemporâneo, os conceitos de currículo, cultura e educação apresentam, de *per se*, uma vinculação categorial intrínseca, tal a imbricação de seus sentidos, profundamente articulados, para além de suas convergências semânticas, pelos avanços das concepções de cultura derivadas das ciências humanas, particularmente da Sociologia, da Filosofia e da Antropologia. Não que essa aproximação já não se fizesse presente na tradição conceitual do campo educativo, mas as análises empíricas e as perspectivas teóricas mais recentes exigem uma abordagem hermenêutica mais sistemática e crítica dessas relações.

Impõe-se, sem dúvida, considerar a educação como um investimento fundamentalmente formativo do ser humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a intervenção educativa é considerada, com toda legitimidade, mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em conta a necessidade dessa intervenção

e a sua possibilidade à vista da condição da educabilidade do ser humano, detentor que é do equipamento da subjetividade.

Contudo, o ser humano a se educar não é uma entidade genérica, mas um ser imerso, histórica e socialmente, numa realidade concreta. Por isso, a educação mediadora de sua formação, que é um processo de humanização, tem mesmo que ocorrer num contexto prático. Na escola, lugar institucional priorizado pela sociedade moderna para a prática educativa, a educação se dará pelo exercício do currículo que se configura integralmente como cultura escolar.

Mas quando o educando adentra a escola, ele já é portador de todo um lastro cultural, configurado ao longo de sua experiência de vida em seu grupo social, de cujo acervo cultural participa, tanto de seus elementos materiais como daqueles puramente simbólicos, representados particularmente pelos conceitos e valores que se articulam no exercício cotidiano de sua subjetividade. O mesmo acontece com os educadores, que chegam à escola portando um acervo ainda mais denso e profundo de cultura, acervo formado pela sua mais longa e complexa experiência de vida.

Na verdade, a educação, especialmente em sua faceta formal/escolar, é uma realidade intrinsecamente intercultural, o que significa ser permeada de conflitos hermenêuticos, valorativos e comportamentais. Por vezes, ocorre mesmo o que hoje tem sido chamado de interculturalidade funcional, quando a suposta variedade cultural existente é falsamente acolhida e termina manipulada por perspectivas culturais homogêneas e dominadoras, decaindo num multiculturalismo excludente do ponto de vista prático e perpetuador de desigualdades múltiplas (Walsh, 2009; Messias, 2023). Também a realidade curricular está permeada desses conflitos, tramas e dramas culturais complexos, de modo que problematizá-la criticamente é uma necessidade constante, assim como a necessidade da própria revisão dos componentes curriculares trabalhados nas salas de aula cotidianamente.

Um dos grandes desafios então da educação escolar contemporânea é o de bem articular toda essa complexa rede de elementos culturais. A ela cabe contribuir, da forma mais eficaz que lhe for possível, para a formação da pessoa humana como ser cultural, única via para o desenvolvimento máximo de sua sensibilidade política, ética e estética, com vistas ao delineamento do *telos* da vida e da própria educação, o que só pode ser feito graças a uma

profunda percepção da condição humana (Severino, 2006). Trata-se de sentir a razão de ser da existência e a pulsão da vida e de seu realizar-se no contexto histórico-social concreto.

Educandos(as) e educadores(as) não estão apenas lançados frente às necessidades da sobrevivência junto ao mundo natural. Sua subsistência tem a ver com o existir no seio de uma sociedade e de uma cultura objetivada e subjetivada, por eles mesmos criadas, em decorrência do exercício de sua subjetividade. A situação existencial dos seres humanos os insere numa malha complexa de elementos pertinentes à convivência social, com sua trama de relações de poder, bem como pertinentes ao universo simbólico da subjetividade.

Uma densa compreensão dessa condição de seres pessoais, dotados de subjetividade, radicalmente inseridos numa determinada sociedade histórica, bem como integrados à espécie humana, é, sem dúvida, objetivo intrínseco de toda educação, em qualquer momento de nossa formação e sob qualquer modalidade e nível sob os quais ela é praticada. Daí ser pertinente compreender a educação como o investimento na realização de um projeto antropológico, um projeto que ambiciona a própria construção da plena humanidade no ser humano.

É com vistas a esse horizonte que se legitima todo o empreendimento educacional, mesmo tendo em conta sua dimensão utópica, na medida em que a contingência existencial da condição humana não pode assegurá-lo historicamente. Sem a articulação determinante das leis formadoras da natureza, o “humano cultural” é um ser contingente, um projeto sempre inacabado, em todas as suas dimensões existenciais. Daí o empenho e a razão de ser da educação, em seu alcance antropológico, em mediar a implementação desse projeto humanizador, processo que não encontra algo parecido entre outras espécies biológicas. Eis porque a educação, em seu significado antropológico, não é a mesma coisa que ensino, instrução e treinamento. É por isso também que a educação, através do ensino-aprendizagem, não visa apenas a conquista de informação, mas a realização da formação humana mais integral possível.

Daí se impor à humanidade o compromisso de buscar, por todos os meios a seu alcance, construir mediações concretas, praxiológicas, que possam contribuir para a realização histórica desse projeto. O que implica, em primeira instância, dar-se um

sentido, uma finalidade, uma intencionalidade própria para seu agir e, conseqüentemente, para seu existir. Mas se impõe igualmente assegurar mediações institucionais, como lugares de práticas pedagógicas, que sejam, por sua vez, mediadoras da inserção dos educandos em ambientes escolares carregados de culturalidade. Incumbência do currículo: garantir que o projeto pedagógico da escola seja o lugar onde os projetos existenciais de educandos(as) e educadores(as) se articulem com o projeto da sociedade.

Nas atualizadas concepções da cultura e de sua relação com o currículo, avançadas pelos referenciais teóricos aqui convidados ao diálogo, podemos encontrar subsídios significativos para o entendimento de como se vem pensando, modernamente, o currículo escolar como esse lugar de vivência cultural. Explicitar essas contribuições, equacionando a pertinência de sua aplicação e avaliando seu alcance na configuração curricular é o objetivo central do presente ensaio.

O currículo como prática e intencionalidade

Primeiramente, ressalta-se a importância da observação das relações concretas na construção do currículo, conforme as perspectivas desses autores. Segundo Sacristán (2000, p. 201),

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja.

Como se vê, o autor entende o currículo para além de uma “imposição” descolada da realidade social na qual está ou pretende se inserir. O critério da viabilidade prática é um contributo avaliador fundamental de sua eficácia, embora reconheça, dada sua complexidade, as dificuldades e contradições inerentes

à tentativa de uma definição de “currículo” que privilegie as relações concretas. Permeada de intencionalidade prática, a vivência cotidiana dá sentido real aos ideais que nos movem, e, na perspectiva curricular, sua expressão praxiológica tem grande força avaliativa de seu significado projetado.

Ainda com Sacristán (2000, p. 173),

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc.

Nessa medida, para Sacristán (2000), o currículo apareceria como um elo entre proposições teóricas e relações práticas, entre objetivos docentes e anseios discentes, em uma relação essencialmente praxiológica. Daí que se deve perguntar sobre o que se pretende alcançar com o processo pedagógico: cidadãos críticos e de “cabeça bem-feita” (Morin, 2021; Adorno, 2006; Montaigne, 2002)? Sujeitos dóceis (Foucault, 2005)? Uma realidade sempre mais intercultural crítica/complexa e liberta de colonialidades (Walsh, 2009; Messias, 2023; Freire, 2020; Oujano, 2005; Quijano, 2016)? Poder-se-ia dizer, “culturas” discentes, num sentido hermenêutico (Geertz, 2008)?

Para Adorno (2006), a educação (escolar?) só poderia se realizar de maneira efetiva como força contrária à barbárie na medida em que permitisse a busca por certa autonomia individual. Tal autonomia, segundo aponta, se constrói pelo processo de vivência já concreta, ainda que gradativa, da emancipação/conscientização em relação à reflexão crítica sobre o entorno onde o sujeito se encontra e, fundamentalmente, sobre si mesmo. Tal movimento intencional possibilita o desnudamento de mecanismos objetivos e subjetivos de alienação, opressão, de semiformação da consciência. Em suas palavras,

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei *inflexão em direção ao sujeito*. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida

em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. *É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica* (Adorno, 2006, p. 121-122, itálicos nossos).

Foucault (2004), por sua vez, aponta que a educação (escolar?) pode também se desenrolar em direção à obediência, isto é, não tanto para o exercício do pensamento autônomo e em constante emancipação, como apontaria Adorno (2006), mas enchendo o espaço pedagógico de burocracias e mecanismos de controle. Foucault (2004) percebe o quanto a educação foi sendo institucionalizada ao longo da história da humanidade e, como instituição (escolar), foi sempre mais se embrenhando por processos de vigilância, semelhantemente às prisões, especialmente no contexto moderno, no qual mais se propulsavam noções de liberdade de consciência e de ação. É célebre sua afirmativa, que diz:

A “observação” prolonga naturalmente uma justiça invadida pelos métodos disciplinares e pelos processos de exame. Acaso devemos nos admirar que a prisão celular, com suas cronologias marcadas, seu trabalho obrigatório, suas instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam as funções do juiz, se tenha tornado o instrumento moderno da penalidade? Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (Foucault, 2004, p. 187).

Sua análise proporciona um despertar para os sentidos ocultos das coisas, como no caso das intencionalidades pedagógicas, dos currículos (ou *currículos ocultos* ou *grades curriculares*).

Sacristán (2000, p. 48), por seu turno, afirma que “o currículo é uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada”. Além disso, ele aponta que a “escolaridade será vista como uma cultura” (Sacristán, 1999, p. 180). Ou seja, o currículo não é neutro, mas carrega sempre algum grau de intencionalidade, como já se disse. Assim, o autor garante que

A educação é reprodução e também aposta na construção de um projeto para os sujeitos, para a sociedade e, portanto, ela mesma é criadora de cultura no sentido de transformar a cultura existente. [...] Serve não só para reproduzir realidades, mas para reconstruir a tradição que compõem a cultura, ou as culturas, e alcançar um ideal de vida, que é o desafio do futuro (Sacristán, 1999, p. 181).

Daí que, nessa perspectiva, como aposta construtiva, todo currículo reflete uma gama de escolhas culturais que, por sua vez, são também construções históricas, sociais, econômicas e politicamente situadas, todas elas elaboradas por pessoas humanas concretas. O currículo é uma escolha, e é sempre importante ter em mente que uma escolha é movida por outras escolhas, sejam aquelas já feitas anteriormente ou projetadas para serem feitas posteriormente. Não há neutralidade aí. O que se omite e/ou o que se insere em um programa curricular é decidido no âmago de um ou mais sujeitos e é minimamente acordado em convenção coletiva entre pares docentes. Assumir a neutralidade como possível no âmbito educacional é querer mascarar os critérios e pretensões culturais presentes em seu processo de elaboração. Nosso autor é contundente:

A escola “sem conteúdos” culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto. Toda instituição desse tipo trabalha e defende uma cultura – um currículo – que transmite de múltiplas maneiras; isso é um fato inerente à existência da instituição escolar. O conteúdo cultural é condição lógica para ensinar, e o currículo é a estruturação dessa cultura, de acordo com códigos psicológicos (Sacristán, 2013, p. 10).

Nesse sentido, as ideologias que veiculam uma pretensa neutralidade da escola desejam, na verdade, dominar o currículo escolar e, em nome de uma postura falsamente neutra, pretendem impor sua agenda ideológica e controlar a formação dos membros da comunidade escolar como parte de um projeto de dominação da sociedade como um todo.

Numa abordagem em que é possível perceber uma forte influência da hermenêutica proposta por Geertz (2008), sobretudo

no que se refere ao entendimento da “cultura” como “texto”, Silva (1996; 2006; 2011) compreende que o currículo

[...] é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Além disso, argumenta que

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2011, p. 150).

Assim, ao compreender que “o currículo é texto”, Silva (2011) evidencia uma relação intrínseca entre “cultura” e “currículo”, tal qual argumenta Geertz (2008) sobre a “descrição densa” num trabalho etnográfico:

O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (Geertz, 2008, p. 7).

Nesse sentido, participar ativamente de um processo de ensino e aprendizagem, para além do caráter institucional das escolas, é, antes de tudo, um exercício etnográfico, tal qual nos apresenta Geertz, no sentido de buscar “ler” os diversos textos, literais e

simbólicos, que atravessam as relações entre os sujeitos envolvidos, especialmente o aluno e o professor, que assim como todos os seres humanos são seres dotados de cultura(s), tanto a nível individual quanto a nível coletivo, pensando em termos de “grupos sociais”.

Nessa medida, devemos entender a “cultura escolar” como um processo complexo e dinâmico de relações que ocorrem num determinado espaço, a que chamamos de instituição escolar. Sacristán (2013) novamente nos auxilia nesse ponto ao dizer que:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. Toda essa complexidade nos leva a considerar a teoria do currículo como uma metateoria que engloba discursos teóricos gerados em outros territórios da educação e inclusive externos a ela (Sacristán, 2013, p. 10).

Porém, essa realidade não se trata de algo deveras homogêneo, senão para fins conceituais e de análise *lato sensu*. Num sentido mais estrito, ou seja, ao se pensar as particularidades de um determinado espaço escolar, parece razoável a utilização do termo “cultura da escola”, como destaca Figueiredo (2017).

Desse modo, lança-se como hipótese que a noção de currículo, na perspectiva dialógica entre esses autores, abriga a possibilidade de se pensar a(s) ação(ões) educativa(s), ou seja, sua prática, que, obviamente, é dada na relação entre docentes e discentes, como, de alguma maneira, mediada(s) pela dinâmica cultural, ou melhor, por certas concepções relativamente recentes do que se entende por “cultura” (ou “culturas”?).

Do que se trata: cultura ou culturas?

Desde tempos remotos, é amplamente possível falar em sistemas de “classificação do conhecimento”, que, na perspectiva durkheimiana, “se fazem, desfazem e refazem incessantemente” (Durkheim *apud* Burke, 2003, p. 78). Tais classificações se submetem a critérios e visões de mundo em relação de ampla dependência dos contextos culturais em que se inserem. Especialmente, “no início da Europa moderna, o conhecimento

era classificado por alguns grupos diferentes de maneiras também diferentes” (Burke, 2003, p. 79), o que nos possibilita categorizar distintos “tipos de conhecimentos”: teórico/prático, filosófico/empírico, alto/baixo, público/privado, legítimo/proibido, masculino/feminino, liberal/útil, especializado/geral, dos livros/das coisas, quantitativo/qualitativo, destacando-se o importante “conhecimento acadêmico e seus vários campos”, “sistemas” e “subsistemas” (Burke, 2003, p. 82), dentre outros.

Entre os subsistemas, segundo Burke (2003), temos o currículo, “uma metáfora do atletismo clássico. [...] A pista onde os estudantes tinham que correr” (Burke, 2003, p. 86). Por vezes, o currículo assumiria características essencialmente uniformes, em outras, se apresentaria de modo mais aberto aos sinais dos tempos, conforme padrões culturais diversos e suas expectativas formativas, ou seja, aquilo que se espera daqueles que são objeto dos recursos pedagógicos e que serão sujeitos ativos em determinado contexto social. Daí a questão cultural, tanto em sentido *lato* ou *strictu*, assume papel considerável nas discussões curriculares.

A chave para entender a questão da escolha do currículo é compreender a relação entre o currículo e os *objetivos da educação*. O currículo é um plano para a implementação de objetivos educacionais. Uma vez que esses objetivos são extremamente variáveis e podem ser expressos em diferentes termos – e.g., a articulação do *conhecimento* (Hirst 1965a), o desenvolvimento do conhecimento *autônomo* (J. P. White 1973), a preparação para a vida adulta (C. Winch 1996) – e uma vez que cada termo pode aceitar diferentes interpretações (Kleinig 1982), não surpreende que essa seja uma área de intensa controvérsia (Winch; Gingell, 2015, p. 59).

Para Cuche (2002, p. 9), “[a cultura] é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos”. Este autor a apresenta como ferramenta essencial ao ser humano, sobretudo no que se refere à sua relação com a natureza, seja na transformação dela, mas também em sua adaptação a ela. Para ele, a noção científica de cultura é uma invenção da modernidade e se orienta por um caráter descritivo (e não exclusivamente normativo), suscitando a possibilidade de se pensar e se falar em “culturas”.

Embora a noção de cultura tenha sido apropriada por diversas áreas, Cuche (2002) destaca que ela foi privilegiada entre a

Sociologia e a Antropologia. Assim, a partir da sociologia estadunidense, interessada nas “variações culturais”, ele aponta também que a investigação da noção de cultura no interior de um determinado agrupamento humano (ou sociedade) pode ser reveladora das hierarquizações entre os sujeitos e os grupos que nele vivem.

Em perspectiva semelhante, Morin (2012, p. 64) explica que:

Diz-se justamente “a cultura”, pois se pode definir a cultura humana pelos traços fundamentais já indicados, mas se diz justamente “as culturas”, pois a cultura só existe através das culturas. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, sem cultura, mas cada cultura é singular. O vínculo entre a unidade e a diversidade das culturas é crucial.

Donde

[...] somos unidos pela humanidade e separados pelas humanidades concretas; somos unidos pela cultura, mas separados pelas diferentes culturas: “o que une separa”. E não há problema nesse paradoxo. O problemático é o seu cúmulo, que é quando, em nome de nossa singularidade, não conseguimos considerar nossa unidade, subjugando os outros para que se elevem à nossa própria singularidade, vista, então, como a única digna de ser considerada como verdadeiramente humana (Messias, 2023, p. 75-76).

Sob este último aspecto, o das hierarquizações, também acenado por Cuche (2002), os autores Bourdieu e Passeron (2014) nos revelam, a respeito do sistema de ensino da França, o que se tornaria o principal pressuposto teórico do sociólogo francês (Nogueira; Nogueira, 2009). Tal pressuposto consistiria na concepção de que toda formação social (material e simbólica), em seus diferentes campos, está intrinsecamente ligada às disputas pelo controle, produção e reprodução dos bens (simbólicos e/ou materiais). Essas disputas, por sua vez, produziriam necessariamente classificações e hierarquias entre os bens e entre os agentes envolvidos nesses mercados de troca simbólica e material.

Bourdieu e Passeron (2014) apontam que a produção ou reprodução dos bens culturais poderia ser dada pelos próprios agentes envolvidos ou por um corpo de especialistas, relativamente autônomo, interessado em definir o que é “bom” (cultura culta) e o que “mau” (cultura popular) no interior de um determinado campo. No

que tange ao campo escolar, em especial, mesmo havendo uma “definição” a priori do que seria uma pretensa “boa educação” dada pelos agentes escolares, poderia haver especialistas e instituições, de alguma maneira, legitimados para classificar e hierarquizar determinados bens simbólicos, e, portanto, bens culturais, como, nesse caso, os bens escolares.

Dito de outro modo, a cultura, na crítica levantada por esses autores, pressupõe certa seleção antecipada do que deve e do que não deve ser legitimado como “cultural”. Todavia, essa “seleção” nem sempre é construída de maneira deliberada pelos agentes, de modo que nem sempre é percebida como uma construção social pelos (re)produtores e consumidores dos bens escolares, por exemplo.

Isso ocorre, não raramente, por um processo de naturalização, no qual a paradoxal proximidade entre a dimensão emancipadora e a dimensão tirânica da educação beira à evidência. Nos dizeres de Bourdieu (2014, p. 41):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Fato é que, em se tratando de vida social/cultural, parece nos faltar dados sobre o que realmente pode ser caracterizado como “dom natural”. Ao historicizar cada realidade, percebe-se que estamos diante de realidades não naturais e não fatais (Bourdieu, 2004), isto é, as coisas socioculturais, uma vez que são coisas históricas, não “foram sempre assim” nem serão “para sempre assim”. Grupos sociais distintos, situados em contextos históricos distintos, podem produzir culturas distintas e chegarem a resultados educacionais também distintos, complexificando noções deterministas de sucesso e/ou de insucesso formativo.

À vista do exposto, em meio ao “pantanal de definições” em torno da ideia de cultura, Geertz (2008) propõe atribuir ao conceito uma dimensão mais precisa, aumentando assim o seu potencial analítico. Paradoxalmente, porém, ele entende a cultura num sentido bastante amplo, como uma teia de significados construídos

pelos seres humanos. A análise antropológica não seria como uma “ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado cultural” (Geertz, 2008, p. 4).

Geertz faz uma crítica à antropologia cognitiva, que, segundo ele, sugeriria ser possível, por meio de procedimentos lógicos, sintetizar a forma como o outro pensa. O autor entende que essa postura consiste em um engano, visto que, como sujeitos, ou seja, como seres produzidos no interior de uma cultura específica, estamos sempre munidos de nossos esquemas conceituais. Assim, segundo argumenta, nós pensamos por meio de uma língua, sendo impossível, para nós, nos situarmos neutramente diante da alteridade.

Assim, Geertz (2008) sugere que, se é impossível compreender ou explicar o comportamento dos “outros”, o que é possível é conversar com eles e construir um significado específico, que não é nem do outro, nem do etnógrafo, nesse caso, mas um *produto da particularidade desta relação*, uma interpretação. Entretanto, ante a dificuldade de se situar perante o outro, o objetivo da Antropologia seria estabelecer um diálogo, um alargamento do universo do discurso humano (Geertz, 2008).

A(s) cultura(s) apareceria(m), assim, como ficções, algo de certo modo inventado, construído coletivamente, mas que não perde sua importância como instrumento de análise e nem tampouco como material empírico da realidade social porque torna possível construir certas interpretações, certas significações em relação à alteridade, as organizando num esquema que seja coerente como sistema de símbolos que têm uma coerência própria, fazendo sentido apenas no contexto onde é veiculado, na sua dimensão concreta e particular. Segundo expressa,

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível (Geertz, 2008, p. 10).

Pode-se, então, perguntar: esse “contexto” apresentado pode ser o espaço escolar concreto? Forquin (1993) é um autor que investiga a delicada relação entre educação escolar e cultura. Para ele, tal relação é marcada pela reciprocidade e pela complexidade, principalmente pelo fato de que o espaço escolar, assim como o campo cultural, de forma mais geral, estaria marcado

pela escolha de certos valores e conteúdos curriculares em detrimento de outros, principalmente a partir de interesses políticos e econômicos. Em outras palavras, ele chama atenção para o espaço contextual da cultura escolar e da construção do currículo, da (re) elaboração didática de certos valores culturalmente construídos. Sua questão é: por que se ensina isto e não aquilo para aqueles sujeitos específicos naquele espaço particular?

A educação não é nada sem a cultura e fora dela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é na e pela educação que a cultura se transmite e se perpetua. [...] A escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino se dirige a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana (Forquin, 1993, p. 143).

Nesse ínterim, Thompson (2002), por sua vez, aponta outro aspecto importante desse “contexto”, a saber: o impacto da experiência para o aperfeiçoamento da educação escolar. Ele afirma que

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (Thompson, 2002, p. 13).

Similarmente, Silva (2006) entende que, no contexto atual, os docentes precisam se abrir para a polissemia das experiências práticas concretas, para a ambiguidade e para a indeterminação, ou seja, para a multiplicidade de significações possíveis nos vários espaços de (re)encontro e de troca simbólica – no sentido mesmo de “mercado” de sentidos e de disputas, tal qual concebido por Bourdieu (2005). Assim, Silva (2006) lança luz para as práticas de significação e de ressignificação acerca do currículo, entendido enquanto representação(ões), ou melhor, enquanto ferramenta(s) de (re)produção de sentidos e significados a respeito do que é/ pode ser o real. Este “real”, entretanto, numa perspectiva pós-estruturalista, é concebido não somente como representação,

mas também como conhecimento empírico/vivido, como experiência do/no concreto; representação e ação aparecem, portanto, intimamente ligadas nessa concepção de currículo. O “currículo como fetiche” proposto por Silva (2006) parece ser uma forma de reconhecê-lo como um terreno de disputas, de contradições, como um espaço político, assim como a própria cultura e, mais precisamente, a cultura escolar.

A “cultura escolar”: perspectivas a partir das contribuições de Bourdieu e Passeron

Para Bourdieu e Passeron (2014), entre os espaços de ensino-aprendizagem (escolas, por exemplo) e as desigualdades culturais haveria agentes, ou seja, sujeitos envolvidos numa certa dinâmica. Os “estudantes”, por exemplo, apareceriam, ao mesmo tempo, como “usuários” e “produtos” de um ensino institucionalizado.

Desse modo, os autores apontam que a “igualdade” oferecida pela escolarização, pelos níveis de ensino, acaba sendo apenas aparente, visto que o “conhecimento” dado na e pela “cultura escolar” nunca é realmente uniforme. Ao contrário, ele é marcado pela multiplicidade de experiências que se iniciam com o nascimento do estudante e a formação familiar, estabelecendo, tacitamente, um perfil favorável ou desfavorável para a adaptação ao modelo escolar, à cultura escolar, enquanto “exigência” de um contexto específico, na medida em que “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 39).

A partir disso, os autores procuram mostrar que a origem social determina inclusive as escolhas do que será estudado em determinado curso, ou seja, influencia diretamente na construção de um “currículo”.

Segundo Bourdieu e Passeron (2008), a cultura (material e simbólica) não caberia em nenhuma regra, embora sempre se valeria de alguma(s) regra(s) para se estruturar e funcionar. A cultura seria, assim, de algum modo, também “arbitrária”, enquanto possibilidade de ser o que não é (ou o que parece ser) no espaço e no tempo. Ou seja, ela não pode ser percebida fora de seu contexto de produção, reprodução e consumo.

Os autores trabalham na perspectiva de que não há nenhuma forma de educar ou de ser socialmente que não seja passível de mudança; o que é feito pela história, por ela também pode ser desfeito (Valle, 2007). Nesse sentido, apresentam uma visão relativista, mas também determinista (o que soa bastante paradoxal), na medida em que um determinado “arbitrário cultural” dominante acaba sendo percebido pelos sujeitos, através de uma relação de força, imposta continuamente entre os indivíduos e as classes, como uma “naturalização” do ser/viver em sociedade, ao mesmo tempo em que não se pode fugir dela para que uma ação educativa possa se tornar legítima/dominante, isto é, seja percebida como forma única e necessária para que, a partir dessa referência, os sujeitos e os grupos se situem no mundo como agentes.

Tal legitimidade se construiria pela “ocultação” dessa relação de força ou, em outras palavras, por um desconhecimento imposto ao custo de sua própria eficiência enquanto sistema particular de ação e de representação, que, entre outras coisas, permite a localização clara entre o ser humano e mundo, e vice-versa. Eis que as relações desse sistema perceptivo são, assim, sempre dialéticas.

Além disso, parece que, numa relação entre educador e educando, não é o conhecimento que está em jogo, mas o *desconhecimento*. Poder-se-ia pensar: se não houver esse “assalto”, muitas vezes não percebido nem pelos agentes escolares nem pela família, que inculca certos arbitrários culturais em detrimento de todos os outros, como seria a ação educativa? Mais pontualmente: seria possível a ação de “educar” se fosse estilizado qualquer grau de autoridade e de assimetria entre educador e educando?

Para Bourdieu e Passeron (2008), parece que não. A força dessa afirmação lança luz ao mesmo tempo em que coloca em xeque um dos problemas mais fundamentais para se pensar uma ação educativa (escolar ou não): o que é o conhecimento e quem o detém ou o constrói legitimamente? O que aparece, então, é a perspectiva do conflito, do jogo desequilibrado, inerente à vida social.

A partir disso, o aspecto mais “idealista” de Bourdieu e Passeron (2008) continuaria a ressoar, mas de maneira menos ingênua. Dizem:

Mas é suficiente, para se convencer do caráter utópico de uma política da educação baseada sobre [a democratização do ensino pela racionalização da pedagogia], observar que, sem mesmo falar da inércia própria a toda instituição educativa a estrutura

das relações de força exclui uma ação pedagógica dominante que possa recorrer a um trabalho pedagógico contrário aos interesses das classes dominantes que lhe delegam sua autoridade pedagógica (Bourdieu; Passeron, 2008, p. 76).

Em *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*, por sua vez, Bourdieu e Passeron (2014) argumentam que os discentes de origem burguesa demonstram maior engajamento intelectual, sobretudo pela convicção que têm na sua “vocação”, no seu “dom”, procurando estudos marcados pelo diletantismo (como o estudo do “exótico”) e pelo ecletismo, no caso da Sociologia, ao passo que os discentes oriundos das classes baixas geralmente optam pelo que está “na moda” e pelo estudo de sua própria sociedade.

Além disso, “em qualquer domínio cultural medido, teatro, música, pintura, jazz ou cinema, os estudantes têm conhecimentos ainda mais ricos e mais amplos quando sua origem social é mais elevada” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 34). Essa afirmativa sugere que a “erudição” do estudante é elemento que favorece um bom desempenho no âmbito escolar, embora “o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo esforço metódico e de toda ação manifesta” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 37).

Desse modo, o “juízo professoral” entre o estudante “brilhante” e o “problemático” apareceria, assim, como um juízo “aristocrático” da relação com a cultura, que é engajada desde o nascimento, sendo que, “para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é aculturação” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 40).

Haveria, portanto, uma visão elitista oculta no espaço escolar e, sobretudo, na visão docente que, diante dos níveis de ensino, desconhece o processo de aquisição de outros saberes (falar, ouvir, ler, viver), muitas vezes naturalizados por uma determinada classe, porque são a própria cultura dessa classe. Desse modo, “[...] para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 42).

É possível perceber, assim, que Bourdieu e Passeron (2014) compreendem a noção de “cultura” como cumulativa, mas também tomam o cuidado para não tornar esse movimento de aquisição dos saberes, sobretudo o saber escolar, como mecânico, marcado por

um viés determinista. Ao contrário, apontam que “[...] a herança cultural favorece o sucesso escolar, sem se sujeitar aos interesses, mais ou menos estreitos, definidos pela escola [...]” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 44).

Dessa maneira, a cultura escolar ultrapassaria o espaço escolar: ela seria, antes de tudo, a cultura de uma determinada classe; estaria dada de antemão aos agentes pertencentes à classe dominante e estaria cerceada pelos agentes que não pertencem a ela.

Considerações finais

A partir dessa breve exposição, parece possível perceber que as concepções de currículo podem ser entendidas em termos de diferenças culturais, na medida em que pressupõem certo distanciamento entre o “trabalho docente” e o “trabalho discente”. Tal distanciamento sinaliza não somente para as diferenças culturais entre os sujeitos coletivos “docente” e “discente”, mas também entre sujeitos individuais pertencentes a cada um destes sujeitos coletivos.

Em outras palavras, cada docente experimenta um processo cultural diferenciado, particularizado, o que pode influenciar de alguma maneira (eis a hipótese/provocação que pretendemos lançar aqui) um currículo que molda e ao mesmo tempo é moldado por ele através das relações estabelecidas no cotidiano dos espaços escolares.

Nesse sentido, a título de (in)conclusão, é preciso reconhecer o risco do relativismo das hipóteses lançadas aqui. Diante das inferências propostas, caberia problematizar: há algo comum entre essas diferenças de experiências culturais (materiais e simbólicas) dos docentes? É possível se pensar num currículo comum capaz de abarcar particularidades regionais e pessoais, sem desprivilegiar as culturas não dominantes? A quem serve a construção de um currículo comum? Como lidar com a tensão entre individualidades e coletividades na experiência escolar concreta, na construção cotidiana de uma “cultura escolar” no interior de uma “cultura da escola”?

São questões difíceis, mas que se mostram urgentes para a reflexão acerca da relação entre currículo e cultura escolar, sobretudo num contexto de profundas desigualdades e mudanças de legislação, em especial, a partir da implementação

e consolidação do chamado “Novo Ensino Médio” (NEM), que, entre outras coisas, procura viabilizar uma flexibilização parcial do currículo, objetivando a legitimação do “protagonismo juvenil”, sem, no entanto, trazer reflexões mais profundas, como buscamos realizar com esse breve texto, sobretudo em relação ao trabalho docente e a urgência de processos mais efetivos de formação continuada.

Porém, não caberia aqui aprofundar ainda mais tal discussão, dado o limite desse breve exercício provocativo, que consistiu em trazer uma série de autores do passado e do presente para apoiar nossos vislumbres de futuro: que educação escolar queremos construir? E mais: para quem? Nunca é demais retomar essas discussões que, embora comuns na pesquisa em educação, estão longe de ser meramente propedêuticas e esgotadas.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Edusc, 2014.
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CUCHE, Denis. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.
- FIGUEIREDO, João Gabriel Rodrigues e. *Pierre Bourdieu e a Sociologia da Educação : aproximações ao conceito de cultura escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- MESSIAS, Elvis Rezende. Interculturalidade complexa: uma proposta de reflexão. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 53-82, jul.-dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-0985/el.v26n2p53-82>.
- MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*: livro I. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MORIN, Edgar. *O método 5: humanidade da humanidade*. 5. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 26. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLASO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade-racionalidad. In: PALERMO, Zulma. QUINTERO, Pablo (Coord.). *Aníbal Quijano: textos de fundación*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2016.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- THOMPSON, Edward P. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n.

1, p. 117-134, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100008>

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. *Dicionário de filosofia da educação*. São Paulo: Contexto, 2015.

Submetido em: 03-04-2025
Aprovado em: 06-06-2025

Educação Corporativa: panorama discursivo e definição a partir de um enfoque pedagógico.

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar o conceito de educação corporativa (EC) elaborado a partir de um estudo de revisão sistemática da literatura, o qual permitiu realizar uma análise do panorama discursivo sobre o tema. As conclusões construídas são parte de uma pesquisa de tese defendida em 2015, cujas bases consultadas para a definição elaborada foram o banco de teses e dissertações do INEP, o portal de periódico da CAPES, o portal Educom e livros publicados sobre EC. A experiência com EC nas empresas brasileiras viveu um período de destaque, o qual abrangeu o momento de realização desta pesquisa e se refletiu nas publicações da época, que diminuíram significativamente depois. Foram analisados 53 artigos completos, 21 teses e 9 livros, os quais subsidiaram a constituição de uma compreensão mais ampliada da noção de EC, a partir de um enfoque pedagógico.

Palavras-chave: análise de discurso, educação corporativa, educadores, revisão sistemática.

Reginaldo Pereira

Universidade Federal do Vale do São Francisco
reginaldo.pereira@univasf.edu.br

José Luis Michinel

Universidad Central de Venezuela
jmichine@fisica.ciens.ucv.ve

Corporate Education: discursive panorama and definition from a pedagogical approach.

ABSTRACT: This paper aims to introduce the concept of corporate education (EC) drawn from a study of systematic literature review, which allowed for an analysis of the discursive overview of the subject. The built findings are part of a research thesis defended in 2015, whose bases consulted to elaborate definition were the Bank of theses and dissertations INEP, the journal of the portal CAPES, the EDUCOM portal and books published on corporate education. The experience with CE in Brazilian companies went through a period of prominence, which included the time this research was carried out and was reflected in the publications of the time, which decreased significantly afterwards. They analyzed 53 complete articles, 21 theses and 9 books, which supported the creation of a broader understanding of the EC notion, from a pedagogical perspective.

Keywords: discourse analysis, corporate education, educators, systematic review.

Educación Corporativa: panorama discursivo y definición desde un enfoque pedagógico.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar el concepto de educación corporativa (EC) a partir de un estudio de revisión sistemática de la literatura, que permitió analizar el panorama discursivo sobre el tema. Las conclusiones extraídas forman parte de una investigación de tesis defendida en 2015, cuyas bases consultadas para la definición elaborada fueron el banco de tesis y disertaciones del INEP, el portal de revistas

CAPES, el portal educom y libros publicados sobre CE. La experiencia con EC en las empresas brasileñas pasó por un período de destaque, que comprendió el momento en que se realizó esta investigación y se reflejó en las publicaciones de la época, que luego disminuyeron significativamente. Se analizaron 53 artículos completos, 21 tesis y 9 libros, que apoyaron la creación de una comprensión más amplia de la noción de EC, desde un enfoque pedagógico.

Palabras clave: análisis del discurso, educación corporativa, educadores, revisión sistemática.

Introdução

Este artigo é dedicado à discussão do conceito de educação corporativa (EC) que elaboramos durante a realização de uma pesquisa de doutorado em um programa multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. No oitavo EDUCON publicamos um texto com os primeiros resultados parciais constituídos no início da revisão sistemática da literatura sobre o tema; o artigo intitulado “Panorama discursivo sobre a Educação Corporativa no Brasil: perspectivas acadêmica e empresarial em debate” apresentou os resultados parciais de um estudo em curso. Em 2015, no nono EDUCON, apresentamos um novo texto, intitulado “Por uma compreensão mais abrangente da educação corporativa”, complementar ao primeiro e com novos enfoques construídos pela revisão de literatura em novas bases, estudo que permitiu a formulação de uma definição de EC mais ampliada, elaborada a partir da revisão da literatura sobre o tema.

Dentro da perspectiva pedagógica, compreendemos a educação corporativa (EC) como um espaço de educação não escolar e não formal, que apresentou um crescimento expressivo no período da pesquisa e que contratou um número significativo de educadores, ao lado de outros profissionais, tais como administradores, psicólogos, engenheiros, dentre outros, para atuar neste ambiente profissional, bem distinto do ambiente escolar. O resultado completo desta revisão sistemática, bem como as discussões e desdobramentos empíricos, estão disponíveis na tese intitulada: “Entre Educador e Administrador: uma análise cognitiva dos profissionais de educação na *entre-posição* da educação corporativa.” (Santos Junior, 2015). Para este artigo, fizemos um recorte de parte da revisão da literatura e explicitamos a definição de EC formulada a partir dela, cujo objetivo principal foi propor uma perspectiva de compreensão da educação, que se realiza no interior das corporações, a partir de

um enfoque pedagógico mais abrangente, distinto da abordagem da Administração, predominante na literatura encontrada, bem como tem como objetivos específicos, contrastá-lo com o modelo “oriental” de aprendizagem organizacional e explicitar as diferentes e divergentes bases e abordagens da EC na literatura.

Método

A primeira etapa da revisão foi fundamentada na revisão de artigos, feita no portal de periódicos da CAPES e no portal de educação corporativa Educom, através da leitura, análise e problematização de 53 artigos completos, os quais nos permitiram elaborar um panorama discursivo sobre o tema; nesta fase buscamos destacar o que havia de comum e divergente entre a produção acadêmica e empresarial sobre o tema da EC. A análise dos textos seguiu os pressupostos da Análise de Discurso Francesa (Orlandi, 2002), cuja metodologia foi utilizada na tese que motivou este estudo.

O processo de revisão sistemática avançou e foi sustentado a partir de duas novas bases de produções discursivas consultadas sobre o tema: a primeira base revisada foi feita através do levantamento e leitura de nove livros publicados sobre EC, dos quais dois realizam uma abordagem global através de um enfoque internacional e já foram traduzidos para o português, enquanto os outros sete tratavam desta discussão a partir da perspectiva e experiência brasileira. A leitura serviu de base para descrever a história do fenômeno e caracterizar as definições de EC difundidos nessas publicações, contrastando com uma perspectiva divergente da “empresa criadora de conhecimento”, que Nonaka e Takeushi (2008) propuseram para as empresas japonesas (orientais) em relação ao modelo ocidental de EC, o qual está baseado no modelo das universidades corporativas, em que Jeanne Meister (1999) é uma das principais referências.

O segundo suporte consultado foi o banco de teses da biblioteca digital brasileira do INEP. Com a leitura da caracterização das vinte e uma pesquisas encontradas, feitas no âmbito do doutorado, procuramos descrever o “estado da arte” das pesquisas sobre EC, situando nossa abordagem e estudo no quadro encontrado: após este levantamento em bases diversificadas apresentaremos nossa definição de EC.

Assim, a partir da leitura e sistematização dos textos analisados, elaboramos uma relação de referência (Tabela 1), para as citações dos artigos das duas primeiras bases consultadas, discriminando um número, a partir da ordem em que os textos foram lidos (artigos Capes; artigos Educor; artigos em língua estrangeira em inglês e depois em espanhol), destacando também a autoria e base da publicação de cada artigo, que será citado através deste número no desenvolvimento do texto, o qual representa a sequência da leitura. Quanto às teses e livros, as referências serão feitas a partir da indicação do autor e ano da obra citada, sendo devidamente relacionados na bibliografia final.

Os resultados encontrados estão dispostos, após a descrição do método utilizado, nas quatro seções seguintes em que o texto está subdividido: a terceira seção apresenta um panorama geral da temática a partir das perspectivas acadêmica e empresarial; a quarta apresenta o panorama encontrado nas pesquisas e teses; a quinta seção apresenta os principais pontos de divergência entre as formações discursivas identificadas nessas produções, seguido da sexta seção em que é feita a caracterização da EC comercializada nos livros, contrastando com uma perspectiva diferente baseada no modelo oriental (japonês), seguida da sétima (e última) seção, que apresenta a nossa definição de EC.

Panorama geral da literatura revisada nos artigos

Ao organizar o cenário encontrado na literatura, a partir de uma visão geral acerca das produções sobre a educação corporativa numa perspectiva do que está explícito nos textos publicados na CAPES e portal educom, notamos que as duas bases abrigam textos com abordagens diferentes, embora persistam muitos pontos de encontro. Listamos os textos lidos numa tabela numerada para referenciar nossa análise:

Tabela 1: Relação de referências da revisão (artigos) analisados.

Nº	Autor e base em que o artigo foi localizado
1.	Antônio Virgílio B. Bastos; Elisabeth Loiola– CAPES (RAC, v. 7, n. 3, Jul./Set. 2003: 181-201)
2.	Giselle Reis Brandão 2006 – CAPES (RAE, v. 46, n. 2)

Nº	Autor e base em que o artigo foi localizado
3.	Antonia Colbari 2007 – CAPES (Civitas, v. 7, n. 1)
4.	Eliane Maria Pires Giavina Bianchi 2008 – CAPES (Gerenciais, v. 7, n. 1)
5.	Juliana do Couto Bemfica e Mônica Erichsen N. Borges 1999 – CAPES (Ci. Inf., v. 28, n. 3)
6.	Daniele Cruz, 2010 – CAPES (SciELO) (Educação em Revista, v. 26, n. 2)
7.	Ronaldo Pilati, Juliana Barreiras Porto e Alexandre Magno Dias Silvino, 2009 – CAPES (RAE eletrônica, v. 8, n. 2)
8.	Nivaldo Pereira da Silva, Antônio Carlos de Francisco Kazuo Hatakeyama e Mayara Cristina Ghedini da Silva, 2010 – CAPES (Emancipação, v. 10)
9.	Flávio Hourneaux Junior Marisa Pereira Eboli e Eduardo Caruso Martins, 2008 – CAPES (R. Brasileira de Gestão e Neg. v. 10, n. 27)
10.	Marisa Eboli, 2005 – CAPES (RAE, v. 45, n. 4)
11.	Aline F. de Abreu, Caio M. Gonçalves e Leila Pagnozzi, 2003 – CAPES (PEC, v. 3, n. 1)
12.	Leonor Torres e José Palhares, 2008 – CAPES (Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 83)
13.	Carlos Alberto Schneider e Gustavo Daniel Donatelli – MDIC
14.	Afrânio Carvalho Aguiar – MDIC (portal educor: www.educor.desenvolvimento.gov.br)
15.	Kira Tarapanoff e Afrânio Aguiar.- MDIC
16.	Afrânio Carvalho Aguiar, 2006 – MDIC
17.	Ismar Ferreira da Costa Filho, 2006 – MDIC
18.	Ana Rosa Chopard Bounilari, 2004 – MDIC
19.	André Fábio de Souza – MDIC
20.	José Rincon Ferreira e Lillian Álvares, 2005 – MDIC
21.	Irani Varela – MDIC
22.	Janete Núbia Caldas Almeida – MDIC
23.	Dulcinéia Braga Dias Bueno Torres – MDIC
24.	Luiz Cláudio Medeiros Biagiotti – MDIC
25.	Alcides Terra e Ester Andrade do Bomfim – MDIC
27.	Remígio Todeschini – MDIC
28.	Frederic M. Litto – MDIC.

Nº	Autor e base em que o artigo foi localizado
29.	Denise Asnis – MDIC.
30.	Edgard Rufatto Junior e Pedro Paulo Carbone – MDIC.
31.	Daniel César Pereira – MDIC
32.	Marcos Formiga – MDIC.
33.	Ionara Pontes Domingues – MDIC
34.	Rob Paton, Geoff Peters e Paul Quintas – MDIC.
35.	Ricardo Young-MDIC.
36.	Anna da Soledade Vieira e Erik Fleischer – MDIC.
37.	Flavio H. Junior, Marisa P. Eboli, Gregório B. Ivanoff e Sergio Mancini – MDIC.
38.	Francisco de Assis Benevides Gadelha e Kênia Samara Quirino – MDIC.
39.	Cláudia Motta da Rocha Naves – MDIC.
40.	Herbert Gomes Martins – MDIC.
41.	Mauro Arruda e William e Andreotti Junior – MDIC.
42.	Manuel Fernando Lousada Soares – MDIC.
43.	Afrânio Carvalho Aguiar – 2006 -MDIC.
44.	Marisa Eboli, Flávio Hourneaux Junior e Sergio Mancini – 2005 - MDIC.
45.	Kira Tarapanoff MDIC.
46.	Kira Tarapanoff MDIC.
47.	Lindsay Ryan - CAPES – Management Decision (Emerald), 2009.
48.	Lindsay Ryan - CAPES – Management Decision (Emerald), 2007.
49.	Nelson Albuquerque, Marley Vellasco, Johnathan Mun e Thomas Housel - CAPES , 2012.
50.	Amy Lui Abel e Jessica Li – CAPES Human Resource Development Quartely, 2012.
51.	Nadia Ugalde Binda – CAPES – Ciências Económicas, 2011.
52.	Maria José Ampuero – CAPES – Semana Econômica, 2012.
53.	Adriana Roca CAPES – Semana Econômica, 2008.

Fonte: Santos JR (2015)

Os artigos acadêmicos (Base Capes) se voltam basicamente para os seguintes temas: a questão da **liderança e gestão de pessoas** (2; 9 e 10); **aprendizagem organizacional** (1; 5; 12 e

51); **EAD** (8 e 11); **avaliação da aprendizagem** (7 e 8), entre outros, como **didática** e construções **discursivas** na EC (3; 4 e 6); os artigos de língua estrangeira abordam a questão da **parceria** entre universidade, empresa e sociedade (47; 48 e 53); a **avaliação** e retorno sobre os investimentos em EC (49) e um **panorama** geral da EC (50 e 52). Por sua vez, a imensa maioria das publicações empresariais (Base educom) se dedica a difundir **casos** bem sucedidos (13; 18; 22; 23; 24; 25; 29; 30; 31; 37; 38; 39 e 41); e explorar as atividades e **práticas de EC** no Brasil e no mundo (14; 16; 19; 20; 28; 34; 37; 43; 44; 45 e 46); **avaliação da aprendizagem** (13; 15; 24 e 30); **EAD** (24; 28; 32 e 36); **conceitos e valores** da EC (14; 17; 18; 21; 35; 38 e 42), ao lado de outras temáticas que não ganharam a mesma relevância, tais como a relação universidade – empresa, história e evolução da EC, liderança etc.

Apesar das perspectivas e enfoques distintos dados aos temas, as questões da avaliação da aprendizagem e EAD figuram como temas de destaque para as duas comunidades discursivas, tanto a empresarial quanto a acadêmica, as quais demonstram grande interesse em estudos e práticas de incorporação das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como em encontrar métodos e ferramentas de mensuração dos resultados produzidos por esses processos.

Como ponto de diferenciação, podemos destacar a quantidade de artigos com a finalidade de difundir casos e práticas de sucesso da EC na base empresarial, o que vai ao encontro do objetivo do ambiente do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC); por sua vez, a base acadêmica apresenta alguns estudos sobre construções discursivas, demonstrando as contradições entre discursos e práticas dentro das experiências de EC; os três artigos em língua espanhola (51; 52 e 53) discutem sobre uma realidade organizacional da EC muito próxima do estágio das unidades de EC brasileiras, enquanto que os quatro de língua inglesa (47; 48; 49 e 50) expressam experiências distintas das organizações localizadas na América do Norte e Austrália, com foco no avanço da parceria entre universidades e empresas, o retorno dos investimentos empregados nas atividades de EC e o “estado da arte” deste fenômeno no mundo em 2012, cuja revisão de literatura e estudo com 210 organizações demonstraram a emergência de cinco grandes categorias de abordagem do tema: alinhamento e execução de uma universidade corporativa; a UC como suporte

para os negócios da corporação; uso das TIC para suporte da aprendizagem; avaliação da aprendizagem e a relação de parceria das empresas com as universidades acadêmicas.

Dentre os cinquenta e três artigos analisados, apenas quatro (3; 6; 7 e 48) destacam e problematizam a perspectiva dos sujeitos em relação aos discursos e práticas da EC. O artigo de Antônia Colbari (3) realizou uma interessante análise de discurso sobre a qualificação profissional, desvelando os saberes e valores que permeiam os mecanismos ideológicos desse processo, realizando uma leitura feita a partir da produção discursiva das instituições; O artigo de Daniele Cruz (6) analisou um modelo de EC a partir de um estudo de caso, contrastando discursos e práticas encontrados na EC da Leader Magazine, bem como as falas dos funcionários em relação à fala da empresa: percebemos aqui uma iniciativa para retirar do segundo plano os sujeitos desse processo, embora a pesquisa tenha sido realizada a partir de uma perspectiva diferente da que realizamos em nossa investigação, a qual coloca no centro do estudo a perspectiva dos educadores e suas produções discursivas na EC; O artigo de Pilati, Porto e Silvino (7) testou um modelo de utilização de indicadores de desempenho no trabalho das atividades de EC: participaram deste estudo quantitativo 121 egressos e a pesquisa concluiu que as ações de EC têm efeito positivo sobre o desempenho no trabalho desses indivíduos; por fim, o artigo de Lindsay Ryan (48) apresentou os resultados de um estudo qualitativo sobre a parceria entre a Academia e as universidades corporativas (UC): participaram da pesquisa seis gestores de UC e três gestores de instituições acadêmicas, a qual apontou para a necessidade de maior aproximação entre essas duas instituições para que possam compreender melhor as distintas expectativas existentes entre elas, tempos de aprendizagens singulares e necessidades específicas de flexibilidade para harmonizar essas diversidades, uma disposição que a pesquisadora percebeu entre os participantes do estudo.

Ao observar essas produções, através da perspectiva do “não dito”, do que está implícito no texto, percebemos de um lado uma literatura comprometida em difundir um modelo de aprendizagem organizacional com suas práticas, ao lado de outra literatura preocupada em compreender e descrever esse mesmo fenômeno e sua dinâmica na realidade brasileira e de outros países.

Do ponto de vista de uma taxonomia conceitual, dentro dessa produção analisada, podemos entender o conceito de aprendizagem organizacional como uma categoria mais abrangente (Lakoff, 1999) dentro da qual o fenômeno da educação corporativa seria uma subcategoria presente nas organizações ocidentais, enquanto que o conceito de empresa criadora de conhecimento (Nonaka, 2008) seria outra subcategoria presente nas organizações japonesas, ou seja, dois conceitos comparáveis que representam experiências organizacionais polarizadas entre “oriente” e ocidente.

Chama a atenção o fato de que na literatura analisada, especialmente na base empresarial, há apenas uma referência, de rodapé, em um dos trinta e quatro artigos (36), para as ideias, práticas e proposições defendidas pelo conceito de empresa criadora de conhecimento: um exemplo bem elucidativo de como as condições de produção de um discurso, tais como os históricos modelos de gestão taylorista X fordista, bem como as culturas diferentes de relacionamento com o conhecimento (oriente X ocidente) podem interferir na produção discursiva de um assunto, pois, embora a perspectiva epistemológica japonesa seja rica e potencialmente interessante para as corporações brasileiras que desenvolvem educação corporativa, seu conceito não permeia as condições de produção do discurso dessa literatura encontrada na base empresarial brasileira, a qual construiu sua história de administração corporativa influenciada pelo modelo ocidental Norte Americano. Destacamos que este aspecto não se reproduziu na literatura acadêmica, especialmente nos artigos que se dedicaram a tratar da aprendizagem organizacional (1; 5) ou mesmo da educação corporativa (11), o que se explica também pelas condições de produção desses discursos acadêmicos, que normalmente são construídos depois de uma revisão epistemológica sistemática mais abrangente e não estão comprometidos em prescrever ou divulgar modelos ou casos de sucesso. É importante frisar que embora a epistemologia de Nonaka e Takeuchi não estivesse presente nos referenciais da EC brasileira, na Base MDIC produzida por especialistas, profissionais e interessados nas práticas de EC em corporações brasileiras, seus conceitos são amplamente divulgados e conhecidos na literatura ocidental sobre o tema da gestão do conhecimento.

Para concluir este tópico, é importante relatar que a literatura acadêmica sobre o tema indica para uma produção ainda

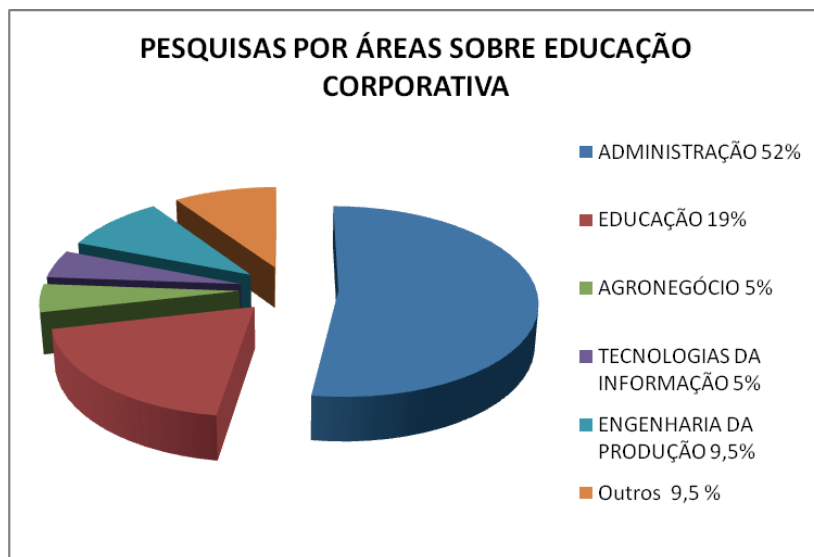
muito restrita, o que demonstra a resistência imposta à discussão deste tema por essa comunidade discursiva: para alguns pesquisadores (4) isso se deve ao fato de que esse fenômeno surgiu primeiro nas práticas empresariais para depois ser teorizado na academia, diferentemente de outros instrumentos de gestão da administração; porém é inegável que haja lacunas, desconfortos e possibilidades de convergência entre essas produções (1; 4; 5; 13; 21; 27; 35).

Panorama geral das pesquisas encontradas nas teses

Após a realização de um levantamento sobre as teses registradas no portal do domínio público e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), encontramos apenas 21 trabalhos que abordavam direta ou indiretamente a questão da EC. A pouca quantidade de teses disponíveis sobre o tema indica a configuração de uma problemática com pouca investigação científica e limitada produção acadêmica, cuja explicação pode ser o fato de se tratar de uma experiência relativamente recente nas corporações brasileiras, ou mesmo, por uma possível resistência ao estudo do assunto nas universidades, mesmo nas duas áreas que mais produziram pesquisas: na área de educação, pela conotação de valorização do capital que o tema pode suscitar e, na área administrativa, por se tratar de uma experiência oriunda inicialmente do mundo corporativo, e que só depois foi teorizada na academia, diferentemente de outros modelos e instrumentos de gestão administrativa, que tiveram sua origem primeiro através de elaboração teórica na academia para posterior aplicação nas empresas.

Uma primeira tabulação dos trabalhos encontrados indicou que os estudos sobre o tema se concentram prioritariamente na região sul e sudeste do país, e que a maioria dessa produção, pouco mais de 52%, concentram-se na área da Administração, os quais foram feitos a partir de estudos de caso (único e múltiplo); a segunda área - Educação - possui quase um quinto da produção, 19% dos trabalhos realizados, percentual superior ao da Engenharia da produção, com 9,5%: área correlata à Administração. As demais pesquisas estão distribuídas entre a área da Tecnologia e Informação, com 5% e o Agronegócios, com 5% também:

Gráfico 1: Pesquisas por áreas sobre educação corporativa.



Fonte: Santos Junior (2015)

A primeira inferência, que constatamos ao observar a distribuição das pesquisas de EC por área de conhecimento no gráfico 1, é a configuração de um tema que relaciona educação e administração sendo investigado majoritariamente pela administração, fruto de uma visão que percebe na EC uma apropriação da gestão empresarial em relação aos processos educativos, em detrimento do campo educacional compreender essa mesma EC como uma expansão dos limites de influência da educação para os espaços corporativos, uma perspectiva que, se fosse consolidada, seria acompanhada por grande interesse e mais estudos do fenômeno no campo educacional.

Os quatro trabalhos encontrados na área de educação são trabalhos, essencialmente qualitativos, exploratórios e descritivos: o trabalho de Silveira (2011) está voltado para as contribuições da EC para o desenvolvimento humano nas organizações, analisando os impactos das atividades de EC para os trabalhadores; já o estudo de Demajorovic (2000) se volta para a relação entre EC e educação ambiental em empresas químicas, a partir dos reflexos que esta relação oferece à elaboração de indicadores de sustentabilidade; por sua vez, a pesquisa de Dahmer (2013) está dedicada ao estudo da EaD nas universidades corporativas, verificando as consequências da mediação do trabalho de tutoria nos programas sustentados

em ambientes virtuais de aprendizagem, bem como os impactos de sua ausência em programas educativos da UC que optam por cursos automatizados sem a presença e atuação de pessoas nesta função; por fim, o trabalho de Frison (2006), voltou-se para o estudo dos princípios e competências observados na atuação de pedagogos em espaços não escolares, com alunos adultos profissionais.

Por sua vez, as pesquisas realizadas no campo da administração, nós a subdividimos em duas grandes perspectivas: a primeira contendo cinco trabalhos sobre o tema visto através do prisma da educação que se desenvolve nas empresas, destacando aspectos do ensino corporativo; e a segunda, com seis estudos assentados na discussão da aprendizagem organizacional. Trata-se também de estudos descritivos e exploratórios, essencialmente qualitativos, os quais abordam um tema pouco explorado.

Dos cinco trabalhos com enfoque na EC, dois se voltam para o estudo da relação da EC com a EAD. O estudo de Pilla (2007) busca construir uma metodologia de avaliação do e-learning corporativo, ao lado da pesquisa de Vasconcellos (2008) que propõe uma compreensão dos fatores que influenciam a adesão individual dos trabalhadores a essa modalidade de aprendizagem (EaD); os outros dois trabalhos relacionam EC e o modelo de competências; enquanto o estudo de Araújo (2011) busca destacar a contribuição da EC para o desenvolvimento de competências individuais dos trabalhadores; o trabalho de Moraes (2012) verifica até que ponto as relações entre competências empresariais e valores estão sendo efetivadas na EC; por fim, o quinto trabalho analisado, de Alperstedt (2001), discutiu a presença da EC em sua relação com as Universidades e Instituições de Ensino Superior, isto é, se a UC são percebidas como oportunidades ou ameaças.

Os seis estudos da segunda perspectiva, sobre a Aprendizagem Organizacional (AO), estão vinculados a relação entre aprendizagem e aumento da performance corporativa. O estudo de Perin (2001) se dedica à relação entre aprendizagem organizacional, orientação para o mercado e performance empresarial; no entanto, o estudo de Versiani (2006) relaciona a aprendizagem organizacional e o comportamento de internacionalização das empresas; por sua vez, o estudo de Haro (2008) relaciona a AO com o desempenho operacional. Os demais três estudos estão assim configurados: o estudo de Caldeira (2008) destaca a relação entre a AO e a evolução das implementações estratégicas; o estudo de

Bitencourt (2001) aborda a relação entre a AO e o desenvolvimento de competências gerenciais e, ainda, o estudo de Leite (2006), que investiga a influência da AO e como esta interfere nas relações entre conhecimento e trabalho, a partir da perspectiva dos funcionários. Encontramos também o estudo de Estivalet (2007), similar à linha do trabalho de Caldeira (2008), sobre Aprendizagem Organizacional e sua vinculação organizacional, o qual foi realizado num Programa de Pós-graduação em Agronegócios: ele busca caracterizar as relações presentes entre aprendizagem organizacional (AO) e a colaboração entre organizações que atuam horizontalmente em rede, através da articulação entre aprendizagem individual, organizacional e interorganizacional.

Tivemos acesso também a mais dois trabalhos interessantes realizados no campo da Engenharia da Produção: a tese de Steil (2002), que relaciona treinamento e aprendizagem organizacional e que nos propiciou reflexões interessantes sobre a relação entre EC e UC, a partir dos processos organizacionais de GC; ao lado do trabalho de Thiesen (2009), que adotou como foco a construção de um método de construção de cenários para subsidiar o planejamento educacional, o que foi feito a partir de um diálogo interdisciplinar entre variados campos, com especial destaque para a relação entre os aportes da Administração, Economia e Educação.

Quanto a estas teses, que conseguimos destacar aqui, a partir do levantamento do tema da Aprendizagem Organizacional, e sua subcategoria da Educação Corporativa, notamos que estão voltadas majoritariamente para a compreensão de práticas, processos e instrumentos de gestão da aprendizagem e sua relação à melhoria da performance corporativa.

Pontos de divergência na literatura revisada

Tomando o fenômeno da EC como uma manifestação da Aprendizagem Organizacional, que é uma categoria mais abrangente que a EC, é possível perceber na literatura (1) uma bifurcação discursiva semelhante a que Easterby-Smith e Araújo (1996) e Bastos *et al.* (2002) apontaram nos seus estudos sobre a aprendizagem organizacional, o que nos permitiu organizar um quadro comparativo entre a produção acadêmica sobre EC e a produção empresarial com suas formações discursivas distintas, tensões, contradições e limitações; relações que sintetizamos no Quadro 1:

Quadro 1: Contrastes discursivos nas produções acadêmicas e empresariais sobre a EC

Aspectos comparados	EC na produção Acadêmica	EC na produção empresarial
Principais teóricos	Pesquisadores e teóricos acadêmicos.	Consultores, representantes do governo, profissionais de RH e pesquisadores voltados para mudanças organizacionais.
Foco do discurso	Compreender a EC; como uma organização pode construir conhecimento e funcionar como um sistema complexo; produzir reflexões.	Difundir o modelo da EC; como a organização pode se apropriar do conhecimento produzido e usá-lo; realizar campanhas e divulgações de modelos.
Orientação Discursiva	Descritiva, compreensiva, crítica e analítica.	Descritiva, prescritiva, propositiva e normativa.
Base para construção discursiva	Interesses epistemológicos; teorização e análise com base em pesquisas teóricas e empíricas; conclusões em lastros científicos.	Interesses do mercado; casos de EC bem sucedidos; pragmatismo; teorização e orientação com base em experiências de sucesso.
Formação Discursiva predominante.	Pesquisador, teórico que analisa e estuda criticamente a EC.	Especialista, consultor que conhece as melhores práticas de EC.
Visão de educação	Como princípio, fim, processo de emancipação, aumento da consciência humana.	Como valor, meio, ferramenta de preparação para o trabalho e aumento da produtividade.

Fonte: Santos Junior (2015)

De uma maneira geral, a literatura acadêmica sobre a educação corporativa se propõe a explicar e compreender esse fenômeno através de estudos empíricos, com lastros teóricos e utilização de rigor metodológico na construção das teorias e conclusões propostas para a descrição, crítica, análise e compreensão da EC. Por sua vez, a literatura empresarial se propõe a oferecer ferramentas práticas e modelos de sucesso de EC através dos relatos de casos bem sucedidos, os quais são desdobrados muitas vezes em etapas / proposições generalizadas para as outras corporações que desejam implantar suas próprias estruturas, assumindo assim um caráter mais normativo e prescritivo: alguns princípios gerais de

sucesso são buscados e reproduzidos na maioria dos relatos, que nesses casos se configuram como “muito do mesmo”, com poucas variações nas experiências descritas; o foco dessas produções não está voltado para produzir uma atitude mais reflexiva do leitor, antes, apresentam-se mais como discursos de “campanhas” de práticas ou modelos bem sucedidos, cuja militância dessa posição nem sempre está visível, mas é possível perceber que está pré-fixada e adotada a priori em uma produção que parece se dirigir a usuários / consumidores de informações sobre práticas e modelos de EC bem sucedidos para reproduzi-los em suas organizações.

Uma das possíveis razões para essa distinção nas orientações discursivas encontradas nessas duas comunidades discursivas é a divergência conceitual empregada para questões essenciais, tais como a visão de educação, que para a literatura acadêmica é apresentada como finalidade, processo de emancipação e aumento da consciência humana, enfim, uma definição mais identificada com uma visão humanista predominante nas ciências humanas, para as quais Paulo Freire é um referencial importante (Freire, 1996). Por sua vez, para a literatura empresarial, a educação é vista como um valor, um meio e ferramenta para aumento da produtividade e competitividade, visão mais coerente com as políticas públicas do então Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC). Esse movimento do setor produtivo brasileiro, em busca do desenvolvimento e aprimoramento de seus processos formativos internos, está vinculado ao mapa estratégico da indústria brasileira, que foi realizado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), a qual apontou tendências da indústria mundial e os desafios para o Brasil nesse cenário; neste documento, a CNI destacou que o conhecimento, informação, inovação, empregados bem formados etc. são os indutores críticos da competitividade: esse posicionamento é considerado um marco para essa mobilização iniciada no setor produtivo nacional em 2003 pelo MDIC (20) e que foi continuada com a Política do Brasil Maior (2011-2014).

Outro aspecto que acreditamos interferir bastante nessa diferenciação presente entre a literatura acadêmica e empresarial é o perfil dos autores e suas formações discursivas predominantes, compreendendo-as como o imaginário que esses autores possuem de si e de seus leitores: na literatura acadêmica, esses autores se colocam como pesquisadores, teóricos que estudam e buscam compreender a EC, com os fatores e epistemologia associados aos

seus processos; na literatura empresarial, há uma significativa predominância de autores que se apresentam como consultores, especialistas que relatam suas experiências de mercado bem sucedidas, baseadas em experiências práticas e expertises acumuladas, sem se preocupar em referenciar lastros teóricos, mas, antes, em comunicar assertivamente como aquele caso de sucesso foi alcançado: atitudes diretamente ligadas ao perfil e expectativas dos leitores de cada um desses ambientes.

Como era esperado, nem todas as produções apresentaram essas características sintetizadas no Quadro 1, variando a partir de distintas características externas ao texto, tais como perfil do autor, formação, posição assumida na enunciação etc.

Perspectiva comercializada: caracterização da EC nos livros.

A revisão em livros para a caracterização do tema da EC foi feita buscando identificar as definições de EC em publicações comercializadas e difundidas para os profissionais interessados no tema. Observando o registro da história e configuração atual da EC nessas publicações, encontramos como referência um estudo de Tarapanoffi (2004) e outro de Fialho (2008) cujos conteúdos abordavam conceitos e o crescimento da EC. Dos livros consultados destacamos: o de Jeanne Meister (1999), que serve de referência teórica para os demais, que se tornou uma referência internacional sobre o tema ao divulgar o modelo de universidades corporativas como ferramenta para a gestão do capital intelectual a partir da história e experiência pioneira norte-americana; e outro, que é de uma autora brasileira, Marisa Eboli (2004), que parte da abordagem de Meister e se dedica a acompanhar, através de um enfoque econômico-administrativo, os casos brasileiros, preconizando princípios e modelos de estruturação da EC formulados por ela através de suas consultorias e produções. Outros três livros têm como autora ou organizadora a licenciada em Pedagogia e Letras, Eleonora Jorge Ricardo (2007; 2009) e Mundim (2009), os quais estão voltados mais para os fundamentos e práticas da gestão da EC, com foco especial para os aspectos pedagógicos; numa linha similar, de analisar os fundamentos e procedimentos de gestão da EC, temos o livro organizado por Andrea Ramal (2012), que é convergente com o enfoque do livro de Cláudio Starec (2011),

que discute o tema da EC a partir dos aspectos da gestão e efetividade econômica das organizações que aderem ao modelo de UC.

Seguindo a produção destacada para esta revisão bibliográfica, encontramos uma abordagem mais crítica e menos propositiva, de uma coletânea de pesquisas sobre estudos de casos sobre EC, organizados por Elisa Quartiero e Lucídio Bianchetti (2005), em que os trabalhos apresentados estavam voltados para a discussão das contradições, oportunidades e possibilidades da EC em relação aos ambientes corporativos e educativos. A discussão destas produções em livros foi contrastada com a perspectiva da Empresa Criadora de Conhecimento do livro de Nonaka e Takeuchi (2008), que serviu de referência para analisar as características da EC através da comparação com outra perspectiva de abordagem da aprendizagem do conhecimento organizacional.

Conceitos e definições de UC contrastados por outro modelo.

Encontramos nas obras analisadas algumas definições para a atividade de educação corporativa. Suas formulações estão vinculadas ao modelo de universidade corporativa, apresentando-a como principal expressão que materializa e efetiva os princípios apontados como constituintes da EC. Por se tratar de um fenômeno relativamente recente nas empresas e adotado como modismo por um grande número de organizações é natural que ainda haja confusão acerca da sua definição e compreensão nos ambientes corporativos e nessas publicações; vejamos, então, como os autores consultados definem a atividade de educação corporativa e sua finalidade, disseminando sua concepção através da implantação das universidades corporativas. Organizamos as definições encontradas nessas obras em um quadro para facilitar a leitura e apreensão dos conceitos propostos:

Quadro 2: Definições de EC na Literatura.

Autor , ano	Definição / Finalidade da EC
MEISTER, (1999, p. 29)	“Um guarda chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias fundamentais da organização [...] e Sustentar a vantagem competitiva, inspirando um aprendizado permanente e um desempenho excepcional dos valores humanos e, conseqüentemente, da organização”.

Autor , ano	Definição / Finalidade da EC
ÉBOLI, (2004, p. 48)	<p>“Sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências [...] para formar e desenvolver talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua.</p> <p>O objetivo principal desse sistema é o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios”.</p>
RICARDO, (2009, p. 10)	<p>“Espaço responsável por promover uma educação a qualquer hora e em qualquer lugar, desenvolver competências, ações centralizadas, com uma proposta educacional proativa e estratégica, elevada ao <i>status</i> de unidade de negócio, produzindo recursos para a empresa e, principalmente, comprometida com o desempenho do trabalhador”.</p>
TARAPANOFFI, (2004, p.25)	<p>“A universidade corporativa é um instrumento poderoso para ajudar a organização a chegar onde deve chegar”.</p>
STAREC, (2011, p. 134)	<p>“A universidade corporativa, o modelo mais representativo de educação corporativa, constitui-se em um fortíssimo pólo de irradiação e consolidação da cultura empresarial, motivo pelo qual atividades ligadas aos princípios, às crenças e aos valores da organização deverão fazer parte da grade curricular de seus cursos e dos programas de capacitação profissional”.</p>
FIALHO, (2008, p. 408)	<p>“Educação Corporativa tem como pressuposto o compartilhamento do conhecimento por meio de uma rede interna com ênfase na comunicação permanente e suas funções são: Analisar, Pesquisar, Organizar, Disponibilizar Conhecimentos, Divulgar, Educar e Treinar sempre procurando otimizar o negócio e os resultados econômicos da organização”.</p>
RAMAL et all, (2012, p. 80)	<p>“A Educação Corporativa (EC) representa um importante componente do processo de Gestão do Conhecimento Organizacional, fundamentado na estratégia de negócios, com o objetivo de aumentar, permanentemente, o valor do Capital Intelectual da Organização”.</p>

Fonte: Santos Junior (2015)

Da leitura do Quadro 2 percebemos que Meister (1999, p. 8) destaca o fato de que o elemento definidor de uma UC são seus processos formativos e não a sua estrutura física. Já Eboli (2004, p. 48), toma como base a formulação inicial de Meister, acrescentando a necessidade de funcionamento dos processos educativos dentro

do modelo organizacional de Gestão por Competências, perspectiva que foi incorporada pela maioria dos autores brasileiros. Por sua vez, Eleonora Ricardo (2009), afirma que uma universidade corporativa representa uma mudança de paradigma nas atividades educativas desenvolvidas nas empresas, um salto qualitativo do modelo anterior de T&D, acrescentando o compromisso com o desempenho do trabalhador, uma visão mais típica dos profissionais oriundos das licenciaturas. Starec (2011) diferencia a noção de EC como mais abrangente, enquanto Tarapanoffi (2004) expressa a sobreposição de sentidos entre UC e EC dessa literatura. Já Fialho (2008), juntamente com Ramal (2012), propõem uma definição mais abrangente da EC, vinculando-a aos processos de GC e aprendizagem organizacional, que são anteriores ao modelo de UC, perspectiva que se aproxima mais da nossa compreensão.

Essas definições nos ajudam a perceber como essas obras e autores caracterizam a atividade de educação corporativa que o modelo de universidade corporativa (UC) representa para a maioria dos autores. A concepção da EC desta literatura está assentada numa relação de ensino, que parte da corporação para os seus empregados: baseia-se no fluxo dos conhecimentos corporativos e informações através de uma direção vertical, que se origina na corporação e segue para a assimilação dos funcionários. Encontramos nas proposições de Nonaka e Takeuchi (2008), uma concepção contrária, baseada na aprendizagem e no fluxo oposto, que parte dos conhecimentos tácitos dos empregados para a corporação. Sua teoria nos provocou: seria possível outra perspectiva para a caracterização da EC? Acreditamos que sim, elucidaremos essa afirmação com a indicação do modelo japonês da “empresa criadora do conhecimento” que eles propõem.

A perspectiva apresentada até aqui é fruto de uma visão constituída nas corporações ocidentais, a qual se diferencia da concepção oriental de aprendizagem e fluxo da informação proposto por Nonaka e Takeuchi (2008), na definição de empresa criadora do conhecimento fundada no modelo japonês e divulgada por eles. Embora assumam perspectivas distintas, eles partem de um diagnóstico semelhante para justificar essa “nova empresa” hoje: elas são frutos da internacionalização da economia e transformação dos mercados que perseguem a inovação constante.

Notamos um diagnóstico inicial da sociedade semelhante ao feito por Meister, mas que é seguido por um prognóstico distinto.

Para eles, o modelo oriental oferece uma resposta diferente a esta nova demanda: estimula o fluxo horizontal, partindo do conhecimento pessoal dos profissionais e sua explicitação na organização, no sentido inverso: da base para o topo. Nonaka e Takeuchi (2008, p. 59) explicam que essa diferenciação entre a perspectiva ocidental e oriental em relação ao tratamento dado à educação e conhecimento corporativo, está na perspectiva epistemológica divergente entre ocidente e oriente em relação à compreensão do conhecimento, pois enquanto o ocidente tenderia a valorizar o conhecimento explícito, o oriente valorizaria o conhecimento tácito.

Daí a valorização e destaque para os processos formativos, com ênfase para o ensino que a EC das organizações ocidentais propõem, visto que os seus processos de ensino e aprendizagem estão sustentados nos conhecimentos explícitos, diferentemente, da abordagem japonesa de Gestão do Conhecimento Organizacional, que toma como ponto de partida a aprendizagem organizacional, o conhecimento tácito, pessoal, dos profissionais dessas corporações e que é difundido pela socialização e aprendizagem horizontal, que não passa necessariamente pelo ensino.

Ao propor sua definição de empresa do conhecimento, Nonaka e Takeuchi (2008) informam que essa é uma perspectiva diferente da compreensão da tradição ocidental, que está fundamentada no processamento de informações. Para ele o enfoque das empresas japonesas está fundamentado numa abordagem mais holística: “a empresa não é uma máquina, mas um organismo vivo.” (Nonaka; Takeuchi, 2008, p. 41) e a criação do novo conhecimento desse organismo não se refere simplesmente ao “processamento” da informação, mas está ligado à exploração dos “insights” e conhecimentos tácitos dos empregados, visto que “o novo conhecimento começa sempre com o indivíduo” (idem, p. 41). Junto com Takeuchi, eles têm afirmado que o segredo para a transição da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional está na conversão e mobilização do conhecimento tácito (vide Polany, 1966) para conhecimento explícito: “tornar o conhecimento pessoal disponível para os outros é a atividade central da empresa criadora de conhecimento” (idem, p. 42). Destacamos que o conhecimento tácito é compreendido, para esses autores, como aquele conhecimento relacionado às questões mais subjetivas e práticas, um tipo de conhecimento pessoal, específico e baseado na experiência singular do trabalhador, pois embora ele saiba realizar

uma atividade, não consegue explicitar o seu conhecimento; já o conhecimento explícito é entendido como o conhecimento transmissível, interiorizado o suficiente para ser mobilizado, podendo ser racionalizado, sistematizado, codificado e decodificado.

Todo esse processo de interação se constitui num ciclo contínuo em constante movimento; é através dele (que deve acontecer em todos os níveis, do individual ao interorganizacional), que se dá a criação do conhecimento, inovação e a aprendizagem no interior das organizações. Ao detalhar sobre o papel inovador que a gestão do conhecimento oferece à corporação, Nonaka e Takeuchi (2008) falam que “a empresa criadora de conhecimento subsiste tanto sobre ideais quanto sobre ideias” (idem, p. 41), ressaltando que não bastam boas intenções e visões revolucionárias para inovar uma empresa através do conhecimento: é preciso ideias exequíveis, que vá além de um bom slogan, em síntese, é preciso aliar forma e conteúdo. Os autores explicam que o processo que desencadeia a transformação de conhecimento tácito em conhecimento explícito, movimento chave para a criação de uma “empresa criadora de conhecimento”, é disparado através da utilização de linguagem figurativa, simbolismo e metáforas que articulam os “*insights*” que os empregados experimentam ao socializar seus conhecimentos tácitos.

Para que essa organização seja inovadora e crie conhecimentos novos, os autores defendem que é preciso existir cinco condições organizacionais denominadas de condições promotoras: intenção, autonomia, flutuação/caos, redundância e requisito variedade. A intenção está diretamente ligada à forma de estratégia da empresa, que “reside no desenvolvimento da capacidade organizacional para adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento” (idem, p.71); a autonomia seria a segunda opção para a promoção da espiral do conhecimento e consiste no fato de que os empregados precisam possuir liberdade de “agir autonomamente até onde permitem as circunstâncias” (idem, p.73); já a flutuação/caos é uma situação diferente da desordem completa e se caracteriza por uma organização difícil de ser apreendida inicialmente e que ajuda a organização a ter uma atitude acolhedora aos sinais ambientais, uma abertura às oportunidades escondidas nas adversidades; já o conceito de redundância é aplicado aqui com um sentido diferente do que estamos habituados: “é a existência de informação que vai além das exigências operacionais imediatas dos membros da organização” (idem, p.78), é tornar disponível

em mais de uma base, suporte e linguagem, a informação importante para a corporação; enfim, o requisito variedade é realizado quando “todos na organização precisam ter assegurado o acesso mais rápido à mais ampla variedade de informações necessárias, percorrendo o menor número de passos”. (idem, p.80), vinculando-se ao acesso e disponibilidade da informação.

Entendemos assim que, quando uma empresa utiliza intencionalmente e sistematicamente, de forma estruturada, ações para a aprendizagem organizacional, buscando consolidar essa “empresa criadora do conhecimento”, para promover a reflexão e o desenvolvimento entre os seus empregados, ela está realizando EC, só que numa perspectiva centrada na aprendizagem e não no ensino, como no caso das universidades corporativas (UC), em que a EC ocidental se baseia.

Nossa concepção de Educação Corporativa.

Após esse levantamento inicial, explicitamos que a nossa compreensão da caracterização da EC é mais abrangente do que a encontrada na literatura sobre EC. Em linhas gerais, encontramos na literatura sobre EC diversas abordagens, cujos enfoques se voltam basicamente para duas perspectivas: para a sua dimensão econômica, apresentando a EC como um importante processo de criação de valor e aumento da competitividade organizacional; ou para a sua dimensão administrativa, que vê nos processos de EC uma importante inovação da gestão organizacional, capacitando-a para gerir o capital intelectual corporativo e aumentar a sua competência gerencial / empresarial.

Feita essa consideração, indicamos nossa concepção de Educação Corporativa: ela é para nós toda atividade educativa feita por e para atender aos interesses e necessidades estratégicas de uma corporação, daí o adjetivo de educação **corporativa**; é o processo educativo, suportado por um ambiente físico ou virtual no interior das organizações, excluídas aqui as organizações caracterizadas como instituições de ensino, visto que já possuem a atividade educativa como sua essência e difundem o conhecimento científico universal. Neste ponto da caracterização da EC reside sua principal diferença em relação a uma educação escolar e acadêmica. Por natureza, a escola busca ser universal, abrangente, e, em certa medida, generalista, para desenvolver e difundir

conhecimentos científicos abstratos, abertos ao diálogo e apropriação de variadas e inúmeras comunidades de aprendizagem ao redor do mundo. Sobre este aspecto, Gardner (2012, p. 31) afirmou:

Usando o jargão atual, podemos dizer que a escola é, em grande parte, uma instituição “descontextualizada”. [...] Desde os tempos antigos, o objetivo da educação em todo o mundo tem sido a transmissão de papéis e valores nos contextos apropriados, mas a criação dessas escolas “descontextualizadas” obedece, basicamente, a dois objetivos mais específicos: *domínio de notações e domínio de disciplinas*.

Não estamos com isso afirmando que Gardner desconhece a dimensão e a importância de uma escola e educação contextualizada, muito menos subscreveríamos qualquer interpretação neste sentido. Talvez, no lugar do termo “descontextualizada”, colocado em destaque também pelo autor (e tradutor), fosse mais adequado utilizar a palavra “abstrata” ou mesmo “generalizada”. O que importa aqui é o valor e sentido pragmático, estritamente contextualizado e aplicado da educação corporativa em relação à universalização, generalização e abstração da educação acadêmica e escolar. O conhecimento que interessa à corporação, e por conseguinte à EC, é o conhecimento relativo à natureza de sua atividade, do seu negócio e estratégia organizacional, que ajude a corporação a fazer melhor o que ela se propõe fazer, a alcançar seus objetivos estratégicos e missão; seja esse conhecimento difundido verticalmente, da corporação para a sua força de trabalho, como na perspectiva ocidental em que o modelo de UC se enquadra e que está baseado no ensino, ou seja, também no modelo japonês (oriental), em que essa difusão ocorre horizontalmente, a partir dos profissionais para a corporação, uma visão mais fundamentada na aprendizagem (Nonaka; Takeushi, 2008). Não importa tampouco se esta corporação é uma empresa, Organização Não Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), autarquia, sindicato, ou mesmo se ela possui ou não fins lucrativos, ou ainda, se possui ou não fins sociais; sempre existirá uma relação de conhecimentos e saberes necessários ao desempenho de suas funções, objetivos e estratégias organizacionais vinculados com suas atividades e com a comunidade local em que está inserida.

Quando uma corporação organiza sistematicamente o seu conhecimento para ser difundido intencionalmente (entre os funcionários,

parceiros, clientes e comunidade) entendemos que ela está desenvolvendo EC. Por outro lado, se ela organiza um espaço para desenvolver atividades educativas vinculadas aos currículos escolares, ela não está realizando EC. Traremos um exemplo para elucidar essa questão: quando um hospital implanta em seu interior classes hospitalares para oferecer aos seus pacientes o direito de continuar estudando, enquanto estão internados, essa organização não está desenvolvendo EC, porém, quando neste mesmo espaço ela realiza alguma atividade ou ação para capacitar, informar, difundir ou aprimorar o conhecimento de seus funcionários, ou mesmo de seus pacientes, em relação a algum aspecto do seu conhecimento corporativo ou ramo de atividade, ela está realizando EC.

O que diferencia a EC da educação escolar e acadêmica é que na primeira o processo formativo e o conhecimento desenvolvido estão vinculados às atividades e interesses específicos da corporação, por isso são “corporativos”. No segundo caso, como no exemplo da classe hospitalar, o que se desenvolve é o conhecimento científico universal; trata-se de uma unidade escolar dentro da corporação. A EC integra educadores e educandos mediados por processos pedagógicos para difundir o conhecimento da corporação e promover a aprendizagem organizacional através de processos formais e informais. A figura 1 traz uma representação gráfica do que acabamos de expor:



Fonte: Santos Junior (2015)

Na nossa compreensão de EC também não nos interessa a nomenclatura ou tipo de organização interna que a corporação adotou para desenvolver suas atividades educativas, antes, nos interessa o fato de se tratar de uma educação constituída a partir de um conhecimento específico da organização, singular e crucial para ela, e como assinalamos, diferente do conhecimento e da forma de organização dos espaços acadêmicos e escolares. Isso exige do educador que ingressa nesse novo espaço uma apropriação desses conhecimentos corporativos, os quais estão sustentados pela sistematização dos processos de gestão e difusão do conhecimento organizacional ou mesmo pela explicitação e socialização do conhecimento tácito de sua força de trabalho. Nesse processo de apropriação de conhecimentos ele assume novas formações discursivas, constrói novos saberes e modifica, em alguma medida, a sua identidade profissional, seja qual for à corporação em que tenha que atuar, pois precisa ingressar na sua rede de significações e conhecimentos.

A EC tem como substrato esse conhecimento organizacional necessário ao êxito do seu “negócio”, diferentemente da educação escolar que se estrutura basicamente a partir do conhecimento científico, o qual é baseado, na perspectiva de Gardner (2012), pelos domínios das notações e disciplinas. Na EC, o conhecimento científico é utilizado como base da racionalização de seus processos e produtos, é um conhecimento a serviço da prática, de uma epistemologia da prática. Quanto aos ritos, formalizações, procedimentos e sistematização dos processos educativos, percebemos na EC, das corporações ocidentais, uma aproximação com os procedimentos e até replicação das estruturas escolares (SANTOS JUNIOR, 2010), valorizando o aprendizado no local de trabalho. Neste ponto, nos parece que a EC ocupa empiricamente um *entre-lugar* (vide BHABHA, 1998) entre a formalização da educação escolar e a informalização da epistemologia da prática, do conhecimento em ato, do saber constituído no processo laborativo, informal, a partir das demandas e improvisos exigidos no trabalho; desloca-se entre a fronteira da formalidade escolar e informalidade do saber fazer, ao passo que constitui também assim, um espaço discursivo para posicionamentos e deslizamentos, uma *“entre-posição”* entre as comunidades escolar e corporativa, cujo ingresso na sua rede de significações provoca a mudança cognitiva dos educadores

que transitam entre as escolas e corporações. Em suma, essa definição de EC que propomos está sustentada numa perspectiva pedagógica de compreensão da educação que é e pode ser praticada no interior das corporações.

Referências

- ABREU, A.F.; GONÇALVES, C.M.; PAGNOZZI, L. Tecnologia da Informação e Educação Corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem a distância no desenvolvimento de pessoas. **Revista PEC**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 47-58, 2003.
- AGUIAR, A. C. Atividades de ensino e aprendizagem nas corporações brasileiras: alguns fundamentos teóricos e políticos. In: MDIC-Secretaria de Tecnologia Industrial. (Org.). **Educação Corporativa. Contribuição para a competitividade**. Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI(ed), 2004. p. 130-149.
- AGUIAR, A. C. **Atividades de Educação Corporativa no Brasil**: Análise das informações coletadas em 2006 pela STI - Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC - Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Brasília: Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, 2006.
- AGUIAR, A. C. Educação Corporativa no Contexto da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior: situação em 2006. In: MDIC/STI; IEL - Núcleo Central. (Org.). **O Futuro da Indústria**: Educação Corporativa - Reflexões e Práticas. 1. ed. Brasília: IEL, 2006, v. -, p. 43-61.
- ALPERSTEDT, Cristiane. **As Universidades Corporativas no Contexto do Ensino Superior**. 2001. 215 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA. Orientador: Dr. Guilherme Ary Plonski.
- ARAÚJO, Antônio de Pádua. **Competências Profissionais e Educação Corporativa em Gestão de Pessoas**: um estudo empírico. 2011. 330 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA. Orientador: Dr. Lindolfo G. Albuquerque.
- BASTOS, A. V. B. *et al.* Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, 2002, Recife. **Anais**. Recife: Observatório da Realidade Organizacional, PROPAD/UFPE, ANPAD, 2002. 1 CD-ROM.
- BASTOS, A. V. B, LOIOLA, E. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **RAC**. Revista de Administração de, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 181-201, 2003.
- BEMFICA, J.C.; BORGES, M.E.N. Aprendizagem Organizacional e informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 233-240, 1999.

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BIANCHI, E. M.P.G. Didática e Educação Corporativa: o desafio empresarial da educação continuada. **Revista Gerenciais**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 73-82, 2008.
- BITENCOURT, Cláudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientador: Dr. Roberto Lima Ruas.
- BRANDÃO, G. R. Gestão de Pessoas e as universidades corporativas: os dois lados da mesma moeda? **RAE. Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 22-33, 2006.
- CALDEIRA, Adilson. **Processos de aprendizado organizacional na formulação e implementação de estratégias**. 2008. 223 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Presbiteriana Makenzie. ADM. Orientadora: Dra. Arilda Schmidt Godoy .
- CRUZ, D. Educação Corporativa: a proposta empresarial no discurso e na prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 337-358, 2010.
- DAHMER, Alessandra Zago. **Educação a Distância e Universidade Corporativa: um estudo dos sistemas de tutoria dos programas educacionais**. 2013. 118 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação. Orientador: Dr. Fernando José de Almeida.
- DENGO, Normélio e GRISCI, Carmem L. I. Universidades Corporativas: modismo ou inovação? In: QUARTIERO, E. Maria. e BIANCHETTI, Lucídio. Orgs. **Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. São Paulo: EDUNISC, 2005.
- DEMAJOROVIC, Jacques. **Sociedade de Risco e Responsabilidade Socioambiental: perspectivas para a Educação Corporativa**, 2000. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. Faculdade de Educação. Orientador: Dr. Pedro Roberto Jacobi.
- EBOLI, M. P. ; HOURNEAUX JUNIOR, F.; MANCINI, S. Breve panorama da educação corporativa no Brasil: apresentação de resultados de pesquisa. In: José Rincon Ferreira; Gilberto Benetti. (Org.). **O Futuro da Indústria Educação Corporativa: reflexões e práticas**. 1 ed. Brasília, DF: MDIC/ STI: IEL, 2006, v. 1, p. 101-116.
- EBOLI, M. P. ; HOURNEAUX JUNIOR, F.; IVANOFF, G. B. ; MANCINI, S. . **A participação das partes interessadas na concepção dos sistemas de educação corporativa no Brasil**. O futuro da indústria: educação corporativa. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comercio Exterior, 2005. v. 10, p. 35-48.
- EBOLI, M. P. O papel das lideranças no êxito de um Sistema de Educação Corporativa. **RAE. Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 118-122, 2005.

ESTIVALETE, Vânia de F. Barros. **O processo de aprendizagem em redes horizontais do elo varejista do agronegócio:** do nível individual ao interorganizacional. 2007. 269 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Agronegócios. Orientador: Dr. Eugênio Avila Pedrozo.

FIALHO, F. A. P.; SPANHOLI, G. K. A importância da educação a distância para a educação corporativa. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 8, p. 405-416, 2008.

FRISON, Lourdes Maria B. **Auto Regulação da Aprendizagem: Atuação do Pedagogo em Espaços Não Escolares.** 2006. 342 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Orientadora: Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

GARDNER, H. **La Educacion de La mente e El conocimiento de las disciplinas.** Tradução de: Genís Sanchez Barberan. Barcelona: Paidós, 2012.

HARO, Daniel Garcia. **A contribuição da aprendizagem organizacional no desempenho das operações de produção no segmento automotivo.** 2008. 244 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientador: Dr. Roberto Lima Ruas.

LEITE, João Batista Diniz. **Relações entre conhecimento e trabalho no contexto de uma instituição financeira:** a experiência do Banco do Brasil. 2006. 239 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientadora: Dra. Lília Maria Vargas.

MEISTER, Janne C. **Educação corporativa:** A Gestão do Capital Intelectual Através das Universidades Corporativas. Tradução: Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Makron Books, 1999.

MORAES, Fábio C. Costa. **A Educação Corporativa na Gestão dos Bancos no Brasil:** um estudo sobre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial. 2012. 192 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA. Orientadora: Dra. Marisa Pereira Eboli.

MUNDIM, Ana Paula F. e RICARDO, Eleonora Jorge (Orgs.). **Educação Corporativa Fundamentos e Práticas.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimento.** Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** Princípios & Procedimentos. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2002.

OTERO, Walter Ruben Iriondo. **Educação a Distância:** Desenvolvimento de Atividades Cognitivas de Alto Nível em E-learning. 2008. 157 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Orientadora: Dra. Araci Hack Catapan.

PERIN, M. Gattermann. **A relação entre Orientação para Mercado, Aprendizagem Organizacional e Performance.** 2001. 194 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientador: Dr. Luiz Antonio Slongo.

PILA, Bianca Smith. **Desenvolvimento de Avaliação de um Sistema de e-learning corporativo.** 2007. 231 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ADM. Orientadora: Dra. Marina Keiko Nakayama.

POLANIY, Michael. **The tacit dimension.** Gloucester: Peter Smith, 1983.

QUARTIERO, E. Maria.; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs). **Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações.** São Paulo: EDUNISC, 2005.

RAMAL, Andrea. Org. **Educação Corporativa Fundamentos e Gestão.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

RICARDO, Eleonora Jorge e MUNDIM, Ana Paula F. (Orgs). **Educação Corporativa Fundamentos e Práticas.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Gestão da Educação Corporativa: cases, reflexões e ações em educação a distância.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

PEREIRA, Reginaldo. **Educação Corporativa em Salvador: Contrastes entre Espaços (In)formativos e Atuação dos Profissionais de Educação.** 138f. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Orientadora: Profa Dra. Teresinha Fróes Burnham.

PEREIRA, Reginaldo. **Entre Educador e Administrador: uma análise cognitiva dos profissionais de educação na entre-posição da educação corporativa.** 277f. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Orientador: Prof. Dr. José Luis Michinel.

PEREIRA, Reginaldo; MICHINEL, José Luis. Panorama discursivo sobre a Educação Corporativa no Brasil: perspectivas acadêmica e empresarial em debate. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 8., 2014, São Cristovão. **Anais.** Aracaju SE, 2014. V. 8.

PEREIRA, Reginaldo; MICHINEL, José Luis. Por uma compreensão mais abrangente da EC. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 9., 2014, São Cristovão. **Anais...**Aracaju SE, 2015. V. 9.

SILVEIRA, André Stein da. **A Educação Corporativa e as suas contribuições para o Desenvolvimento Humano.** 2011. 377 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Orientador: Dr. Clauss Dieter Stobauss.

STAREC, Claudio. **Educação Corporativa em xeque**: até que ponto o treinamento é um bom negócio para as organizações? Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2011.

STEIL, Andrea Valéria. **Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação**. 2002. 216 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Orientador: Dr. Ricardo Miranda Barcia.

TARAPANOFF, Kira; AGUIAR, Afrânio Carvalho. **Avaliação em Educação Corporativa**. In: MDIC/STI; IEL - Núcleo Central. (Org.). O Futuro da Indústria: Educação corporativa - Reflexões e Práticas. 1 ed. Brasília: IEL, 2006. p. 117-149.

TARAPANOFF, Kira Maria Antonia. Panorama da Educação Corporativa no Contexto Internacional. In: BRASIL. Secretaria de Tecnologia Industrial. Educação Corporativa: contribuição para a competitividade. **Panorama da Educação Corporativa no Contexto Internacional**. Brasília - DF: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004, p. 12-84.

THIESEN, Juarez da Silva. **Método para a construção e análise de cenários prospectivos em planejamento educacional baseado na gestão do conhecimento**. 2009. 162 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Orientador: Dr. Fernando José Spanhol.

VASCONCELLOS, Líliliana. **Adoção de inovações**: o uso do e-learning por colaboradores de uma empresa de telecomunicações. 2008. 243 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA.

VERSIANI, Ângela França. **O aprendizado organizacional na internacionalização de empresas**: casos na indústria calçadista brasileira. 2006. 310 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo. FEA. Orientador: Dr. André Luis Fischer.

Submetido em: 10-07-2024
Aprovado em: 11-07-2025

Programa de Mentoria: definições, papéis a desempenhar, modelos e benefícios

RESUMO: A mentoria é um conceito amplamente discutido em várias organizações e contextos diversos. Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi a busca de uma compreensão abrangente sobre o tema da Mentoria, abordando suas definições, modelos, papéis desempenhados pelos envolvidos e os possíveis benefícios associados. A metodologia adotada para este estudo foi de natureza qualitativa, com a utilização de uma revisão bibliográfica narrativa e integrativa. Este estudo faz parte dos resultados parciais da pesquisa de dissertação no âmbito do programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Os resultados obtidos enfatizam a Mentoria como uma estratégia flexível, eficaz e relevante em diversas situações. Portanto, este estudo conclui que, independentemente das abordagens específicas para a implementação de programas de mentoria, o resultado final sempre converge para o compartilhamento de conhecimento, resultando em aprendizado e autodesenvolvimento. Além disso, a mentoria também se revela eficaz na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais, acadêmicas ou profissionais, por meio da socialização e interação interpessoal. Em resumo, as descobertas deste estudo demonstram que as discussões acerca dos modelos de mentoria e suas contribuições têm ganhado destaque e que a aplicação prática da mentoria está fornecendo um entendimento mais profundo e esclarecedor sobre o tema, especialmente para a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: mentoria, desenvolvimento de competências, compartilhamento do conhecimento.

Jani Bolsonello

Universidade de Maringá –
Unicesumar

E-mail: janibolsonello@hotmail.com

Regiane da Silva Macuch

Universidade de Maringá –
Unicesumar

E-mail: rmacuch@gmail.com

Angela Mara de Barros Lara

Universidade de Maringá –
Unicesumar

E-mail: angelalara@gmail.com

Mentoring Program: definitions, roles to be played, models and benefits

ABSTRACT: Mentoring is a concept widely discussed in various organizations and different contexts. In this context, the objective of this study was to seek a comprehensive understanding of the topic of Mentoring, addressing its definitions, models, roles played by those involved and the possible associated benefits. The methodology adopted for this study was qualitative in nature, using a narrative and integrative bibliographic review. This study is part of the partial results of dissertation research within the scope of the Master's program in Knowledge Management in Organizations. The results obtained emphasize Mentoring as a flexible, effective and relevant strategy in different situations. Therefore, this study concludes that, regardless of the specific approaches to implementing mentoring programs, the end result always converges to knowledge sharing, resulting in learning and self-development. Furthermore, mentoring is also effective in promoting the development of socio-emotional, academic or professional skills, through socialization and interpersonal interaction. In summary, the findings of this study demonstrate that discussions about mentoring models

and their contributions have gained prominence and that the practical application of mentoring is providing a deeper and more enlightening understanding of the topic, especially for the academic community.

Keywords: Mentoring, skills developmen, knowledge sharing.

Programa de Mentoría: definiciones, roles a desempeñar, modelos y beneficios

RESUMEN: La mentoría es un concepto ampliamente discutido en diversas organizaciones y diferentes contextos. En este contexto, el objetivo de este estudio fue buscar una comprensión integral del tema de Mentoría, abordando sus definiciones, modelos, roles desempeñados por los involucrados y los posibles beneficios asociados. La metodología adoptada para este estudio fue de carácter cualitativo, utilizando una revisión bibliográfica narrativa e integradora. Este estudio forma parte de los resultados parciales de la investigación de tesis en el ámbito de la Maestría en Gestión del Conocimiento en las Organizaciones. Los resultados obtenidos destacan el Mentoring como una estrategia flexible, eficaz y relevante en diferentes situaciones. Por lo tanto, este estudio concluye que, independientemente de los enfoques específicos para implementar programas de mentoría, el resultado final siempre converge hacia el intercambio de conocimientos, lo que resulta en aprendizaje y autodesarrollo. Además, la tutoría también es eficaz para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales, académicas o profesionales, a través de la socialización y la interacción interpersonal. En resumen, los hallazgos de este estudio demuestran que las discusiones sobre los modelos de mentoría y sus contribuciones han ganado importancia y que la aplicación práctica de la mentoría está proporcionando una comprensión más profunda y esclarecedora del tema, especialmente para la comunidad académica

Palabras clave: mentoría, desarrollo de habilidades, intercambio de conocimientos.

Introdução

A mentoria é um tema amplamente discutido nos dias atuais, especialmente nas redes sociais digitais, sendo abordada por meio de diversos métodos e modelos em diferentes ambientes e contextos. Isso se deve ao fato de que a mentoria é considerada uma estratégia eficaz para promover a proximidade e interação entre indivíduos com diferentes níveis de conhecimento.

Na literatura, a mentoria é um conceito antigo, que remonta à obra *Ilíada* de Homero, evidenciando seu papel fundamental no fornecimento de apoio à aprendizagem ao longo da vida. Embora existam diversas definições na atualidade, o cerne da mentoria permanece o mesmo: promover a aprendizagem, embora possa ocorrer de maneiras específicas, dependendo do contexto em que se insere.

No contexto dos estudos sobre Gestão do Conhecimento (GC) nas organizações, a mentoria é tratada como uma ferramenta relevante, sendo abordada no Manual da Organização de Produtividade Asiática (APO), que discute a aplicação dos métodos, ferramentas e técnicas essenciais da GC, com foco específico em 20 ferramentas principais, incluindo a Mentoria (Young, 2020).

Diante do exposto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: há um modelo universal de mentoria aplicável a diferentes tipos de organizações, ou seria necessária uma abordagem personalizada, considerando as especificidades contextuais? Assim, este artigo tem como objetivo principal aprofundar a compreensão sobre o tema da mentoria. Para tanto, propõe-se investigar definições conceituais, analisar como a mentoria é inovadora, identificar os papéis desempenhados pelos envolvidos, explorar os diferentes tipos e modelos de mentoria e examinar os benefícios

Metodologia

A escolha pela abordagem qualitativa, por meio de uma revisão de literatura em duas etapas (narrativa e integrativa), justifica-se pela natureza exploratória do estudo, que busca compreender, de forma abrangente e aprofundada, o conceito de mentoria em diferentes contextos organizacionais. A revisão narrativa, como etapa inicial, permitiu reunir e organizar as bases teóricas do tema, proporcionando uma visão ampla e histórica sobre a mentoria, essencial para estabelecer os fundamentos conceituais da pesquisa.

Na etapa seguinte, uma revisão integrativa foi selecionada para sistematizar as informações disponíveis em fontes científicas recentes, assegurando a atualidade e a relevância dos dados analisados. A utilização de bases de dados direcionadas, como *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Dimensions*, ampliou o alcance das publicações consultadas, enquanto os critérios de inclusão, que abrangem publicações entre 2021 e 2023, restringiram a análise a materiais contemporâneos e pertinentes.

Essa delimitação possibilitou a análise do estado mais atual do conhecimento sobre o tema, incorporando as descobertas mais recentes, tendências emergentes e potenciais mudanças de paradigmas do tema proposto. A *string* de pesquisa utilizada, “mentoria” OR “mentoring”, foi elaborada para contemplar tanto

o termo em português quanto em inglês, abrangendo definições, papéis, modelos e benefícios da prática, temas centrais para o objetivo da pesquisa.

Essa metodologia é coerente com o contexto da dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade de Maringá – Unicesumar, e contribui para oferecer uma base sólida de evidências que fundamentam a investigação sobre a mentoria no cenário organizacional.

Resultados e discussão

Definição de mentoria

A prática da mentoria remonta a tempos antigos, e o primeiro registro dela pode ser encontrado na obra “Ilíada” de Homero, o poeta grego que viveu entre os séculos VII e VIII a.C. Nesta epopeia, Homero descreve o papel de uma figura sábia e confiável chamada Mentor, cuja responsabilidade é guiar e apoiar Telêmaco, o filho de Odisseu. Mentor desempenha um papel crucial no fornecimento de orientação, compartilhamento de conhecimento, apoio e proteção para o aprendizado da vida e o crescimento de Telêmaco (Negovan, 2006; Luna; Cullen, 1995).

Essa prática se perpetuou ao longo do tempo, evoluindo em várias direções e dando origem a uma ampla variedade de abordagens relacionais (Felisatti; Rivetta; Boenelli, 2022). Como resultado, a Mentoria expandiu-se em diversos contextos, com programas que têm recebido reconhecimento e demonstrado benefícios, incluindo o fortalecimento da resiliência entre aqueles que participam dessas iniciativas (Silva; Freire, 2014). Atualmente, pode-se afirmar que o principal propósito da mentoria é facilitar o autodesenvolvimento, sendo vista como um meio de promover a aprendizagem autodirigida (Rolfe, 2006). No entanto, quando se trata de definir mentoria, as fronteiras e os papéis desse conceito parece não ser tão definido ou específico.

A mentoria pode ser entendida como um sistema de suporte multidimensional, de longa duração e regulamentado, que envolve feedback e tem como objetivo promover o crescimento e desenvolvimento das pessoas por meio de orientação, intensidade, reflexão e aprendizagem orientada (Mullen; Klimaitis, 2021). Portanto, os autores compartilham a mentoria um

relacionamento próximo e significativo, que pode ser formal ou informal, e ocorrer em diversos contextos, tanto acadêmicos quanto profissionais.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Felisatti, Rivetta e Bonelli (2022) propõem uma definição de mentoria como um relacionamento no qual os mentores integram suas experiências e competências, permitindo que os aprendizes se envolvam em um processo que visa promover o desenvolvimento pessoal e profissional, alinhando-se aos objetivos propostos. A mentoria pode ser interpretada como uma estratégia projetada para facilitar a aquisição de experiência e o progresso profissional (Soares, 2022). O modelo de gestão da mentoria tem um impacto direto no crescimento pessoal do mentorado, tornando-o mais capacitado em suas atividades profissionais e incentivando-o a buscar o desenvolvimento de sua carreira (Belo; Accioly, 2015).

Os autores das recomendações estabelecem uma definição clássica de mentoria, na qual a propósito é criar uma conexão mais estreita entre um colega de trabalho iniciante, conhecido como mentorado, e um colega mais experiente, chamado mentor. Essa conexão visa fornecer suporte e orientação profissional, permitindo que ambos compartilhem suas experiências de aprendizagem ao longo do tempo.

No contexto da mentoria tradicional, os mentorados, geralmente mais jovens e com menos experiência, buscam adquirir conhecimento, sabedoria e experiência com mentores, que, em sua maioria, são mais experientes e maduros. Esses mentores desempenham um papel crucial na orientação psicossocial, oferecendo aconselhamento, encorajamento no processo de desenvolvimento e fortalecimento da autoconfiança (Mullen; Klimaitis, 2021). Na mentoria tradicional, é evidente a presença de uma posição entre mentor e mentorado, refletindo uma abordagem de aprendizado mestre-aprendiz, centrada na formação profissional.

Uma definição abrangente de mentoria destaca a capacidade de aproveitar o conhecimento e a experiência, além de promover o desenvolvimento das habilidades pessoais. A mentoria também tem o potencial de reter talentos, fomentar o crescimento das pessoas e, conseqüentemente, influenciar os resultados de uma organização. Ela é considerada uma aliança entre duas pessoas que estabelecem um espaço de diálogo, resultando em reflexão, ação e aprendizado mútuo (Rolfe, 2006, p. 09).

De acordo com Parsloe (1995), a mentoria é descrita como uma prática contínua de auxílio ao longo de um período de tempo. Seu objetivo é oferecer apoio e incentivo, com o objetivo de aprimorar a aprendizagem, desenvolver habilidades e melhorar o desempenho. Por outro lado, Flores (2022) descreve a mentoria como uma estratégia em que a formação teórica é complementada pela aplicação prática.

No contexto da República Portuguesa de Educação, a mentoria é abordada como um programa que engloba duas dimensões de intervenção prioritárias, que se entrelaçam: a dimensão de acolhimento e/ou integração, e a dimensão de cooperação. Este programa visa promover melhorias nos resultados escolares e no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes entre os participantes (Agrupamento de escolas de Vimioso, 2022).

A mentoria deve ser exigida como uma resposta às necessidades específicas, envolvendo uma interação entre duas ou mais pessoas, levando em consideração tanto elementos objetivos quanto subjetivos (Rochin Berumen *et al.*, 2022). Esse processo tem como objetivo abordar uma variedade de perspectivas e aspectos. Apesar das variações nas definições de mentoria, todos envolvem indivíduos com diferentes níveis de conhecimento, desempenhando papéis específicos.

Papéis a desempenhar dentro da Mentoria

Na prática da mentoria, tanto os mentores quanto os mentados desempenham papéis essenciais. De forma concisa, as funções atribuídas a cada um são apresentações a seguir, com base nas contribuições dos autores Rolfe (2006), Belo e Accioly (2015), Soares (2022), Rochin Berumen *et al.* (2022) e Davis *et al.* (2023), conforme apresentado no Quadro 01:

Quadro 01: Funções/Papéis do Mentor e do Mentorado na Mentoria

Categoria	Funções/Papéis	Referências
Mentor	Orientação e apoio, colaboração na resolução de problemas, audição ativa e sugestões, questionamento, desafio, feedback construtivo, apresentação de alternativas, aconselhamento, treinamento, diagnóstico, fornecimento de direcionamento, compartilhamento de conhecimentos sobre desafios, incentivo do mentorado, estimulação de ideias, promoção de colaborações confiáveis, auxílio na tomada de decisões, manutenção da confidencialidade, reforço da autoestima, fomento do crescimento profissional, influência positiva, elaboração de planos de mentoria, motivação, manutenção de comunicações abertas, desenvolvimento da resiliência, criação de um ambiente favorável, demonstração de expertise e domínio, ajuste ao ritmo de aprendizado do mentorado, empatia e habilidades interpessoais.	Rochin Berumen <i>et al.</i> (2022) Davis <i>et al.</i> (2023)
Mentorado	Responsabilidade pelas ações e decisões, reflexão crítica, busca por compreensão e clareza, perspectivação, identificação de opções e tomada de decisões, elaboração de planos de ação, desenvolvimento do pensamento analítico, fomento da autonomia e aquisição de outras competências, bem como compartilhamento de conhecimento.	

Fonte: elaborado pelas autoras

No desempenho de suas funções, os mentores demonstram atributos essenciais, como responsabilidade, habilidades de comunicação e comprometimento, conforme destacado por Agrupamento de escolas de Vimioso (2022). Nesse contexto, o papel do mentor envolve fornecer feedback construtivo, orientar seu parceiro na atenção de diversas opções, encaminhá-lo para os recursos disponíveis e facilitar a tomada de decisões relacionadas a questões de trabalho ou carreira (Rolfe, 2006; Juer *et al.*, 2009).

A abordagem ativa do mentor, segundo os autores, também inclui a exploração de problemas, ideias ou planos de carreira de seus parceiros, fazendo perguntas que os incentivem a explorar questões e aprofundar seu pensamento sob novas perspectivas. Nesse sentido, é fundamental que o mentor crie um ambiente de confiança, promove a troca de ideias e debates, e respeite a confidencialidade De acordo com Brito *et al.* (2017). Seguindo

uma abordagem semelhante, Fernandes (2020) destaca a responsabilidade do mentor, que inclui a tarefa de orientar, construir confiança e apoiar o desenvolvimento das competências do mentorado na prática.

As funções desempenhadas pelos mentores são fundamentais para o aprimoramento do desenvolvimento do mentorado, com base na aprendizagem que emerge do processo de mentoria, conforme destacado por Pereira *et al.* (2020). Além disso, outro aspecto relevante para os mentores, segundo a autora, é uma autoavaliação.

De acordo com Davis *et al.* (2023), à medida que desenvolvem e aprimoram suas habilidades, é realizado consultas periódicas consigo mesmos. Os autores também delinearão cinco passos que podem ser seguidos para se tornar um mentor eficaz, são eles: Passo 1: Oferecer oportunidades por meio de ensinamentos, expectativas e desenvolvimento de habilidades; Passo 2: Ajudar na identificação dos pontos fortes e objetivos Passo 3: Encorajar; Treinar.

Por sua vez, o papel do mentorado está centrado na tomada de decisões e na execução, o que viabiliza a construção do conhecimento, conforme indicado por Brito *et al.* (2017). Nesse contexto, Rolfe (2006) e Juer *et al.* (2009) afirmam que o mentorado tem a capacidade de solicitar a presença do mentor para discutir questões, partilhar ideias e situações, solicitar feedback, aconselhamento ou simplesmente expor uma situação. vários tipos ou modelos de programas de mentoria, tema que será explorado nos momentos subsequentes.

Tipos ou modelos de mentoria

A utilização da revisão integrativa neste estudo permitiu identificar e explorar diversos tipos de mentoria, cada um com características e especificações específicas, demonstrando a amplitude e aplicabilidade desse recurso em contextos variados. Entre as abordagens levantadas, destacam-se as seguintes:

Quadro 02: Tipos ou modelos de mentoria

Tipo / Modelo	Autores
Mentoria Formal	(Belo; Accioly, 2015; Moran, 2019; Mullen; Klimaitis, 2021)
Mentoria Informal	(Salgues <i>et al.</i> , 2007; Belo; Accioly, 2015)
Mentoria Diversa	(Mullen; Klimaitis, 2021)

Tipo / Modelo	Autores
Mentoria Eletrônica	(Argente-Linares <i>et al.</i> , 2016; Jan; Mahboob, 2022)
Mentoria Cultural	(Mullen; Klimaitis, 2021; Parker, Xu; Chi, 2022)
Mentoria Acadêmica	(Moran, 2019; Simões; Alarcão, 2011)
Mentoria Colaborativa	(Mullen; Klimaitis, 2021)

Fonte: elaborado pelas autoras

A diversidade de abordagens no campo da mentoria ressalta sua importância como uma estratégia adaptável e eficaz para o desenvolvimento pessoal e profissional em diferentes contextos. Em particular, a **Mentoria formal** destaca-se pelo seu caráter estruturado e orientado para a resolução de problemas no âmbito de programas e organizações. Este modelo de mentoria é caracterizado por um planejamento detalhado, organização sistemática e uma trajetória claramente definida, que abrange as etapas de início, desenvolvimento e conclusão, conforme descrito por Belo e Accioly (2015) e Moran (2019). Além disso, conforme destacado por Mullen e Klimaitis (2021), a mentoria formal tem o objetivo de transformar os mentorados em aprendizes capazes de autorregulação, promovendo a construção de indivíduos responsáveis e autônomos, facilitando, assim, a transição da dependência para a independência.

A **mentoria informal** ocorre a partir de encontros casuais entre indivíduos, sem seguir uma estrutura formal, caracterizando-se por uma interação não programada, mas espontânea (Salgues *et al.*, 2007; Belo; Accioly, 2015; Mullen; Klimaitis, 2021). Essa abordagem é comumente observada em contextos organizacionais e acadêmicos, sendo seu foco a aprendizagem e o estabelecimento de relacionamentos novamente.

A **mentoria diversa** concentra-se na promoção da diversidade entre os envolvidos, abordando questões de gênero e raça por meio de parcerias entre mentores e mentorados com características demográficas distintas, conforme apontado por Mullen e Klimaitis (2021). De acordo com os autores, a qualidade da interação na mentoria diversa desempenha um papel crucial no crescimento e sucesso do mentorado em contextos diversos (p. 26). Essa modalidade de mentoria pode abranger múltiplas esferas, como a diversidade socioeconômica e religiosa.

A **Mentoria Eletrônica**, também conhecida como *e-mentoring*, tem como foco a facilitação do aprendizado e da comunicação,

coexistência de forma remota por meio de diversas ferramentas, como redes sociais, mídias digitais, plataformas baseadas na nuvem, interações síncronas, chats e e-mails, conforme destacado por Mullen e Klimaitis (2021). Esse modelo tem emergido como uma tendência de alcance global relevante (Jan; Mahboob, 2022). mentor e mentorado é mediado principalmente por mídias eletrônicas, conforme explicado por Argente-Linares *et al.* (2016). Segundo Jan e Mahboob (2022), essa modalidade é vista como uma oportunidade inovadora, oferecendo flexibilidade para pessoas que enfrentam desafios na orientação, não apenas devido à distância geográfica, mas também devido a questões como deficiência, origem étnica e gênero.

A **Mentoria Acadêmica ou Escolar** é um modelo adotado em instituições de ensino superior, assim como em escolas de ensino médio, conforme apontado por estudos internacionais. Essa abordagem se caracteriza pela ênfase no aprendizado profundo e envolve práticas como a promoção da aprendizagem criativa e ativa, a centralização dos conteúdos de formação invertida, a orientação de projetos, a personalização da aprendizagem (com itinerários diferenciados e autonomia crescente), além do desenho e acompanhamento de atividades colaborativas, conforme planejado por Moran (2019).

Dentro do cenário escolar, a mentoria é adotada como uma estratégia para fomentar o desenvolvimento juvenil, tanto em ambientes escolares quanto comunitários (Simões; Alarcão, 2011). Essa abordagem envolve três propósitos fundamentais: fornecer apoio socioemocional, oferecer suporte instrumental e promover a autodeterminação, conforme referência de Simões e Alarcão (2011). Keller (2005), Zimmerman, Bingenheimer e Notaro (2002), ela visa auxiliar na prevenção ou, ao menos, na redução dos efeitos dos fatores de risco, por meio da promoção da ação conjunta de outros fatores e indivíduos de proteção.

A **Mentoria Colaborativa** é caracterizada por uma relação mutuamente benéfica, fundamentada na reciprocidade, mesmo quando envolve indivíduos com diferentes níveis de conhecimento, experiência, status e classificação. Por exemplo, comentaristas podem compartilhar objetivos e valores com seus pares, enquanto professores podem estabelecer vínculos ao orientar estudantes em situação de risco, com o objetivo de desenvolver resiliência e auxiliá-los a planejar um futuro positivo, mesmo diante de adversidades, como planejado por Mullen e Klimaitis (2021).

No contexto brasileiro, um exemplo de Mentoria Colaborativa é o curso de Formação em Mentoria de Diretores na Prática, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que se concentra em atender às demandas da gestão escolar em diversos cenários. A abordagem adotada prioriza um ambiente de acolhimento e respeito, com ênfase nos interesses coletivos, como mencionado por Luiz (2022, p. 11).

Segundo a autora, a metodologia adotada engloba os seguintes princípios: 1) promover a escuta ativa e o respeito mútuo; 2) compreender as perspectivas individuais e as alternativas de cada participante; 3) estimular o questionamento e o desafio saudável; 4) negociar diferentes pontos de vista; e 5) manter a coesão entre os indivíduos e os grupos como um todo (p. 19). Essa estratégia é altamente relevante e benéfica para enfrentar os desafios da gestão escolar, permitindo a visão de novas perspectivas e ideias para lidar com. como demandas atuais e futuros (Luiz, 2022, p. 19).

A **Mentoria em Grupo**, de acordo com Muller e Klimaitis (2021), é uma extensão da orientação didática tradicional de um para um, aplicada em diversas disciplinas e ambientes de trabalho. Segundo as autoras, esse modelo pode ser implementado em escolas públicas e programas de preparação universitária, bem como em comunidades de aprendizagem profissional, com o objetivo de promoção colaborativa e resolução de problemas, beneficiando o aprendizado dos alunos. As autoras enfatizam que a Mentoria em Grupo envolve a participação de três ou mais pessoas que se desafiam e apoiam mutuamente na busca de crescimento, com ênfase na valorização das diferenças (Muller; Klimaitis, 2021)

Esse modelo pode ser aplicado em várias situações, como, por exemplo, uma estratégia de integração para auxiliar a entrada de novos estudantes no ambiente universitário, com o objetivo de promover maior participação e envolvimento dos alunos no contexto da graduação, conforme destacado por Menezes *et al.* (2021). De acordo com os autores citados, esta mentoria pode ser encarada como uma estratégia destinada a fornecer apoio emocional e social, mudanças à redução de problemas de saúde emocional durante a adaptação ao ensino superior, com a meta final de promover a autonomia dos mentorados.

Uma forma de mentoria especificamente planejada e homologada às missões e políticas institucionais é conhecida como **Mentoria Multinível**. Essa intervenção é estruturada com o

propósito de atingir metas específicas, como retenção, promoção e satisfação de grupos específicos (Mullen; Klimaitis, 2021, p. 29). De acordo com os autores, a Mentoria Multinível se concentra em promover mudanças práticas que vão além dos resultados instrumentais, buscando criar uma perspectiva influente e uma cultura de sinergia, com o objetivo de redesenhar sistemas e superar a resistência, mudando o sucesso de todos os envolvidos.

A **Mentoria Cultural** é direcionada para promover relações interculturais em diversos ambientes. Conforme observado por Mullen e Klimaitis (2021), esses contextos transnacionais dependem amplamente das mídias sociais e tecnologias, que contribuem para o ensino e a aprendizagem de princípios democráticos e valores culturais, como tolerância, aceitação, igualdade, justiça e liberdade. Isso resulta na formação de indivíduos com uma mentalidade humanitária, atraindo pessoas que foram expostas à discriminação e excluídas das redes sociais. Um exemplo interessante desse modelo é a Mentoria Indígena, na qual indígenas desempenham o papel de mentores para professoras não indígenas, com o propósito de desenvolver um currículo e pedagogias culturalmente responsivas, conforme destacado por Burgess, Bishop e Lowe (2022).

Dentro desse contexto, nas parcerias internacionais, abre-se uma 'valiosa oportunidade para a transformação, quando as diferenças culturais são percebidas como oportunidades de aprendizagem, em vez de barreiras para a compreensão', conforme apresentado por Parker, Xu e Chi (2022, p. 527). Portanto, esse modelo de mentoria oferece a oportunidade para indivíduos com diferentes origens, culturais e étnicas descobrirem interesses e metas comuns, colaborando para realizá-los em conjunto, como destacado por Iheduru-Anderson e Shingles (2023).

A **Mentoria entre Pares**, de acordo com Mullen e Klimaitis (2021), facilita a aprendizagem, tanto de forma informal quanto formal, envolvendo indivíduos que estão ingressando em uma determinada experiência ou evento e aqueles que já passaram por tais experiências. Moran (2019) a caracteriza como uma mentoria que oferece orientação e apoio para superar desafios. Por sua vez, Santos e Sampaio (2020) definem a Mentoria entre Pares como uma relação que pode surgir de forma espontânea ou ser planejada, baseada em princípios de desigualdade, na qual uma pessoa mais experiente (o mentor) auxilia na transferência de competências

e conhecimentos para alguém menos experiente (o mentorado). Ou seja, a mentoria entre pares envolve processos cooperativos de aprendizagem.

Dessa forma, 'os programas de mentoria também podem ser implementados com o propósito de desenvolvimento vocacional e de carreira, sendo, assim, benéficos para a construção de projetos de vida, tanto na esfera educacional quanto profissional' (Santos; Sampaio, 2020, p. 34). A Mentoria entre pares no contexto docente tem sido amplamente reconhecida, demonstrando seu impacto positivo na transformação das perspectivas e práticas dos professores (Parker; Xu; Chi, 2022).

Sob a perspectiva da GC, de acordo com o Manual de Ferramentas e Técnicas de GC de 2020, publicado pela Asian Productivity Organization (APO) (Young, 2020), a mentoria entre pares é definida como uma técnica que envolve a busca de assistência de colegas e/ou especialistas não assunto com o propósito de resolver um problema.

Esse processo é considerado uma oportunidade de aprendizado, e seu objetivo principal é o compartilhamento de conhecimento, o que resulta em aprendizado. A APO considera essa mentoria como uma estratégia para extrair experiências e conhecimentos, referindo-se a 'o que todos sabemos entre nós' (Young, 2020, p. 7). Essa colaboração entre duas ou mais pessoas tem o propósito, segundo o autor, de explorar e aprimorar o conhecimento coletivo, prevenindo possíveis erros e contribuindo para a reconfiguração de processos.

Há outros modelos de mentoria que podem ser menos conhecidos, como a **Mentoria Reversa**, também chamada de '*management up*' (Davis *et al.*, 2023). Nesse modelo, o autor menciona que um indivíduo mais jovem ou júnior assume o papel de orientar e fornecer novos conhecimentos a um colega mais experiente ou sênior. Além disso, existe a Mentoria Sombra, na qual um mentor oferece orientação imparcial sem um reconhecimento formal (Davis *et al.*, 2023).

De acordo com Pizzolato e Dierickx (2022), na Mentoria Reversa, o fluxo tradicional de informações, conhecimento, habilidades, apoio e conscientização, que normalmente ocorre dos mentores para os mentorados, é invertido. Isso resulta em uma troca de papéis reversos, criando um ambiente de aprendizagem compartilhado.

De acordo com Davis *et al.* (2023), a Mentoria Reversa foi formalmente introduzida pela General Electric em 1999 e demonstrada ser benéfica na construção de relacionamentos intergeracionais, promovendo equidade e igualdade no ambiente de trabalho. No entanto, os autores apontam algumas possibilidades eficiência desse modelo, especialmente no que diz respeito ao nível de confiança dos colegas mais jovens quando atuam como mentores (Marcinkus Murphy, 2012). No contexto educacional, a Mentoria Reversa também oferece benefícios, caracterizando-se pela reciprocidade e respeito mútuo, evoluindo ao desenvolvimento tanto dos mentores quanto dos mentorados (Zauchner-Studnicka, 2017). Considerando a variedade de modelos de mentoria, é importante considerar que essa abordagem pode ser uma ferramenta, programa ou estratégia altamente flexível, adaptando-se a diferentes contextos e conforto resultados esmagadores.

Benefícios da Mentoria

Os mentorados podem experimentar avanços avançados e rápidos em seu aprendizado e competências funcionais por meio da mentoria. Além disso, ela oferece benefícios, segundo Belo e Accioly (2015), que incluem melhorias na socialização, expansão das redes de relacionamento, maior senso de pertencimento à organização, maior satisfação no trabalho e no desenvolvimento das carreiras, bem como aumento da autoeficácia. A mentoria também contribui para a redução dos níveis de estresse e diminuição da intenção de abandonar o emprego (Belo; Accioly, 2015).

A confiança desempenha um papel fundamental no processo de mentoria, sendo crucial para a aquisição de conhecimento por parte dos envolvidos (Soares, 2022). Além disso, a mentoria enfatiza o desenvolvimento de habilidades de comunicação, orientação e negociação por parte do mentor, que assume o papel de colaborador nesse processo (Santos, 2015).

Conforme recomendado por Soares (2022), um dos benefícios do programa de mentoria é o impacto positivo no fator psicológico, elevando a motivação dos mentorados e orientando-os para melhorias em seu desempenho. Segundo o referido autor, essa melhoria nos padrões de produtividade nas organizações é de suma importância e pode ser alcançada ao potencializar as competências dos colaboradores, resultando em benefícios para todas as partes envolvidas: mentores, mentorados e a própria organização.

Os benefícios da mentoria foram categorizados em benefícios pessoais e organizacionais, conforme abordado por Rolfe (2006) e Belo e Accioly (2015) no quadro 03 a seguir:

Quadro 03: Benefícios e resultados da Mentoria

Tipos de Benefícios	Resultados
Pessoais	Descobrir e desenvolver talentos e habilidades; Discutir aspirações e opções de carreira; Dar e receber feedback; Receber incentivo e apoio para atingir metas; Explorar canais de comunicação informais; Aprender as “regras não escritas”; Ganho de uma perspectiva nova ou diferente; Ouvir sobre oportunidades; Obter ajuda com ideias; Demonstrar pontos fortes e explorar potencial; Ganhar visibilidade dentro ou fora de uma organização; Obter indicações de trabalho; Ser desafiado, usar talentos e compartilhar expertise; Rede e expansão de contatos; Dar e receber apoio durante uma fase de transição; Tomada de decisão; Influência e Aprendizagem pessoal (Rolfe, 2006; Belo; Accioly, 2015).
Organizacionais	Desenvolver de maneira econômica o talento, o trabalho em equipe e a liderança necessários para sobreviver e prosperar no futuro; Desenvolver a criatividade e inovação e/ou competências selecionadas; Criar uma vantagem competitiva através da gestão eficaz de uma força de trabalho diversificada; Comunicar valores, metas e planos; Demonstrar padrões pessoais e profissionais; Dar apoio, cooperação e motivação; Alcançar um serviço de excelência; Implementar iniciativas de equidade; Atrair e reter quadros de qualidade; Mudança da cultura organizacional; Reanimar o pessoal estagnado; Aumentar a satisfação dos colaboradores; Valorização; Articular teoria e prática em programas de educação formal e por fim construir uma organização de aprendizagem (Rolfe, 2006; Belo; Accioly, 2015).

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com base no exposto, é importante ressaltar que os benefícios da mentoria transcendem o impacto direto nos indivíduos envolvidos, estendendo-se à organização e ao ambiente de trabalho. Segundo Rolfe (2006), a mentoria não é apenas um componente complementar, mas também uma alternativa relevante à educação formal e aos programas tradicionais de treinamento e desenvolvimento.

Na perspectiva organizacional, a mentoria desempenha um papel crucial ao auxiliar colaboradores na aquisição de experiências e no crescimento profissional. Além disso, promove o desenvolvimento dos mentorados e incentiva o estabelecimento

de relacionamentos positivos entre os participantes, contribuindo para um ambiente de trabalho mais colaborativo e produtivo (Soares, 2022).

Entretanto, é essencial destacar que os programas de mentoria possuem um alcance que vai além dos limites organizacionais. Sua influência pode abranger dimensões sociais mais amplas, promovendo práticas de compartilhamento de conhecimento, integração de competências e desenvolvimento de habilidades que beneficiam não apenas o contexto imediato, mas também a sociedade como um todo.

De acordo com Keller (2007), a mentoria é frequentemente percebida como uma função instrumental, destacando-se pelo seu aspecto pedagógico como um meio eficaz para o desenvolvimento de competências diversas, sejam elas pessoais, sociais ou técnicas. Nesse contexto, um programa de mentoria configura-se como uma estratégia de aprendizado flexível, aplicável a uma ampla variedade de cenários, característica que constitui um de seus principais benefícios.

Os dados levantados no presente estudo indicam que os benefícios da mentoria em contextos escolares variam conforme a faixa etária dos mentorados e o estágio de desenvolvimento do programa. Resultados positivos foram destacados em pesquisas conduzidas por Calsing e Heidemann (2023), Agrupamento de escolas de Vimioso (2022), Luiz (2022), Menezes *et al.* (2021), Mullen e Klimaitis (2021), Converse e Lingnugaris-Kraft (2009), Karcher (2008), Dappen e Isernhagen (2006), Portwood *et al.* (2005) e King *et al.* (2002).

Conforme apontado por esses autores, os benefícios da mentoria em ambientes escolares abrangem três dimensões principais: **socioemocionais**, **comportamentais** e **instrumentais**, conforme demonstrado no Quadro 04 a seguir:

Quadro 04: Benefícios da Mentoria escolar

Aspectos	Resultados esperados
Socioemocionais	Contribuir para a elevação dos níveis de autoestima e bem estar socioemocional; Motivação, Vínculos e interação sociais, respeito; Diminuição dos problemas de saúde emocional; Autoconsciência, empatia; Desenvolvimento pessoal e coletivo; Espírito de pertencimento; Crenças de auto eficácia dos participantes; Motivação na persistência e senso de confiança.

Aspectos	Resultados esperados
Comportamentais	Diminuição do número de participações disciplinares; Redução de comportamentos disruptivos em sala de aula; Trabalho em equipe; Habilidade interpessoais; Integração plena e Interação social
Instrumentais	Melhora no desempenho nas notas escolares; Melhora no desempenho e nas atitudes escolares - trabalhos escolares e avaliações; Desenvolvimento de habilidades, inclusão, compartilhamento de conhecimento; Interdependência e resolução de problemas; Aprendizado sobre os costumes do ambiente e alerta de possíveis dilemas; Participação em eventos/ reuniões, percepção de currículo; Conhecimento necessário para acessar recursos oferecidos pela instituição e Proximidade com alunos e profissionais

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em síntese, a promoção dos aspectos socioemocionais, comportamentais e instrumentais resulta em um desenvolvimento holístico dos indivíduos, favorecendo não apenas seu bem-estar e habilidades interpessoais, mas também um aprimoramento significativo de seu desempenho acadêmico e sua integração no ambiente escolar, criando uma base sólida para o crescimento pessoal e coletivo. Dada a variedade de opções para a aplicação da mentoria, ela pode ser considerada uma estratégia de desenvolvimento, conforme os objetivos propostos.

Conclusão

Após a revisão da literatura, evidencia-se a diversidade de modelos e estratégias de mentoria. Cada programa é projetado de acordo com seu público-alvo, contexto e objetivos específicos. Os diferentes níveis de conhecimento e experiência dos envolvidos não representam impedimentos; pelo contrário, contribuem significativamente para o programa, destacando a importância do compartilhamento de conhecimentos e da aprendizagem mútua.

Independentemente da abordagem adotada na organização de um programa de mentoria, os resultados convergem para uma mesma direção: a contribuição para o desenvolvimento de competências socioemocionais, acadêmicas e profissionais por meio da interação social e convivência, impulsionando o autodesenvolvimento.

A análise desses resultados demonstra que, para a utilização da mentoria, é fundamental que os objetivos e diretrizes

dos programas sejam claramente definidos, garantindo que essa estratégia seja válida em uma ampla variedade de contextos e situações de aprendizagem.

Considerando as possibilidades de aplicações práticas em novos contextos, a mentoria pode ser concebida como uma estratégia eficaz em diversos cenários. No âmbito educacional, destaca-se o potencial da mentoria para fomentar a inclusão em contextos educacionais inclusivos, promovendo a integração e o desenvolvimento de alunos com necessidades específicas. Além disso, a mentoria intergeracional entre docentes emerge como uma ferramenta valiosa para o compartilhamento de experiências e a preservação de saberes pedagógicos.

No contexto da saúde mental, a mentoria pode atuar como um suporte complementar, facilitando o desenvolvimento de competências emocionais e habilidades de autorregulação, tanto para profissionais quanto para indivíduos em acompanhamento. Já no ambiente organizacional, sua aplicação em startups e iniciativas empreendedoras configura-se como uma abordagem estratégica para o fortalecimento de habilidades de liderança, inovação e gestão, contribuindo para a consolidação e expansão de novos negócios. Tais cenários apontam para possibilidades de estudos futuros que aprofundem essas aplicações.

Portanto, foi constatado que os programas de mentoria são eficazes na promoção do compartilhamento de conhecimento por meio de experiências, resultando no desenvolvimento de competências em diversas áreas, contextos e perspectivas que vão além dos aspectos acadêmicos e profissionais, abrangendo também dimensões emocionais e sociais. Essas descobertas contribuem para enriquecer as discussões sobre modelos de mentoria e oferecem insights valiosos para várias áreas do conhecimento.

Uma possível limitação da pesquisa reside na delimitação temporal da revisão de literatura ao período de 2021 a 2023. Embora essa escolha tenha permitido analisar as contribuições mais recentes e relevantes sobre a temática, ela pode ter excluído estudos fundamentais ou clássicos que poderiam oferecer uma base teórica mais ampla e uma perspectiva histórica sobre o desenvolvimento dos programas de mentoria. Essa restrição pode limitar a compreensão de como os modelos de mentoria evoluíram ao longo do tempo e quais lacunas persistem na literatura. Além disso, a concentração de estudos observados no contexto da saúde pode

restringir as possibilidades de generalização das conclusões para outros cenários, como os contextos educacionais ou organizacionais, que possuem características e demandas distintas

Referencias

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VIMIOSO. **Programa de Mentoria**. 2022. Disponível em: <http://aevimioso.pt/wp-content/uploads/2022/11/Programa-de-Mentoria-AEV.pdf>. Acesso em: 24.06. jun. 2023.
- ARGENTE-LINARES, Eva; PÉREZ-LÓPEZ, M. Carmen; ORDÓÑEZ-SOLANA, Celia. Practical experience of blended mentoring in higher education. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 24, n. 5, p. 399-414, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611267.2016.1273449>. Acesso em 01 ago. 2023.
- BELO, Andréa; ACCIOLY, Sérgio. A mentoria como influência de pessoas no ambiente organizacional. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS**, v. 3, n. 1, p. 185-200, 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/1967>. Acesso em 15 ago 2023.
- BRITO, Lydia Maria Pinto *et al.* Programa de mentoria: uma estratégia seminal de compartilhamento do conhecimento em uma empresa pública de energia. **RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 16, n. 3, p. 209-234, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ahram-Brunni-Castro/publication/321989776_Programa_de_mentoria_uma_estrategia_seminal_de_compartilhamento_do_conhecimento_em_uma_empresa_publica_de_energia/links/5a451eb1aca272d2945da577/Programa-de-mentoria-uma-estrategia-seminal-de-compartilhamento-do-conhecimento-em-uma-empresa-publica-de-energia.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.
- BURGESS, Catherine; BISHOP, Michelle; LOWE, Kevin. Decolonising Indigenous education: The case for cultural mentoring in supporting Indigenous knowledge reproduction. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 43, n. 1, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2020.1774513>. Acesso em 15 ago. 2023.
- CALSING, Ingrid Weber; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque. Um estudo sobre a influência de um programa de mentoria na motivação para a persistência de licenciandos em física durante o ensino remoto emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 25, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/ztxQKVmJqbsLBpdhWMwjszs/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago 2023.

CHAN, Charles C.; HO, Wing Chung. An Ecological Framework for Evaluating Relationship Functional Aspects of Youth Mentoring 1. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 38, n. 4, p. 837-867, 2008. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1559-1816.2008.00329.x?casa_token=7n3oA8VPpTEAAAAA:2nopkPM3SZ6AbMtLNZq9AtEOPkbyBjl_sd4ZxnPWDPzsw-dR9psMOOsMGtaqHhRk14tZh2Xv2QhgXk. Acesso em: 29 ago. 2023.

CONVERSE, Noelle; LIGNUGARIS-KRAFT, Benjamin. Evaluation of a school-based mentoring program for at-risk middle school youth. **Remedial and Special Education**, v. 30, n. 1, p. 33-46, 2009. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932507314023?casa_token=SrozLdG6PVAAAAA:7j56PQX4-0HQ_8yKY9OrsyJxfelx57_7Kfun2k2BQc_pJHZ_UeClb7n8i4ziaxL5lYU-IpD4XZNV. Acesso em: 02 ago. 2023.

DAPPEN, Leon; ISERNHAGEN, Jody C. Urban and nonurban schools: Examination of a statewide student mentoring program. **Urban Education**, v. 41, n. 2, p. 151-168, 2006. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042085905282262?casa_token=t1An7bazGeUAAAAA:Jbv6WnnrvMN10frKfTZ4I6DcxT3RdH2GT3tLqG77-hPQfg3DRgh435v79xdf40CYIzdgrXIqBtf. Acesso em: 01 ago 2023.

DAVIS, Jamaine S. et al. How to be a GREAT Mentor. **Advances in Physiology Education**, 2023. Disponível em: <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00054.2023>. Acesso em 01 ago. 2023.

FELISATTI, Ettore; RIVETTA, Maria Serena; BOENELLI, Roberta. Formación de mentores: el proyecto “Mentoring Polito Project” dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 25, n. 3, p. 191-205, 2022. Disponível em: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/532581>. Acesso em: 03 ago 2023.

FERNANDES, Ana Beatriz Alves. **Formalização de um programa de mentoria de socialização num departamento da Bosch Braga**. 2020. Tese (doutorado). Universidade do Minho. Portugal. 2020.

FLORES, Samuel; DULLIUS, Maria Madalena. **Mentoria no desenvolvimento profissional de professores relacionado ao planejamento de suas aulas, integrando tecnologias**. SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3942>. Acesso em 04 ago. 2023.

IHEDURU-ANDERSON, Kechinyere C.; SHINGLES, Rene Revis. Mentoring Experience for Career Advancement: The perspectives of Black Women Academic Nurse Leaders. **Global Qualitative Nursing Research**, v. 10, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/23333936231155051>. Acesso em: 01 ago. 2023.

JAN, Sadiq; MAHBOOB, Usman. Online mentoring: Challenges and strategies. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, v. 38, n. 8, p. 2272, 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9676597/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

JUER, Mariana; SANTOS, N.M.B.F.; SANTOS, R. F. Mentoria: um estudo das expectativas de mentores e mentoreados. **ENCONTRO DA ANPAD**, v. 33, 2009.

KARCHER, Michael J. The cross-age mentoring program: A developmental intervention for promoting students' connectedness across grade levels. **Professional school counseling**, v. 12, n. 2, p. 2156759X0801200208, 2008. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2156759X0801200208?casa_token=pYv61sAaX5IAAAAA:iPc5leFXrMde-PDDxFMWyp5sJ0Ng8UQFUkbbhkm9UIhMd485z8j8tpK1kO14eooSgnxk7vQMHukh. Acesso em: 01 ago. 2023.

KELLER, Thomas E. A systemic model of the youth mentoring intervention. **Journal of Primary Prevention**, v. 26, p. 169-188, 2005. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10935-005-1850-2>. Acesso em: 29 jul. 2023.

KING, Keith A. et al. Increasing self-esteem and school connection through a multidimensional mentoring program. **The Journal of School Health**, v. 72, n. 7, p. 294-299, 2002. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1746-1561.2002.tb01336.x?casa_token=R3H2SYyvIL0AAAAA:bBaynsNUpOx1-RU8MDPaU86jhy13A4FaEDikL6Ex75OqVc23KDxldZLksTX9pYBQNTxLg8z-JPjxXAc. Acesso em: 30 jul. 2023.

LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, SP, 2022. Disponível em: <https://www.gepesc.ufscar.br/publicacoes/livros>. Acesso em: 05 ago. 2023.

LUNA, Gaye; CULLEN, Deborah L. Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed. **ASHE-ERIC Higher Education Report N3**. ERIC Clearinghouse on Higher Education, One Dupont Circle, NW, Suite 630, Washington, DC, p. 20036-1183, 1995.

MARCINKUS MURPHY, Wendy. Reverse mentoring at work: Fostering cross generational learning and developing millennial leaders. **Human Resource Management**, v. 51, n. 4, p. 549-573, 2012. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrm.21489?casa_token=9LqLITaZxyBMAAAAA:ZVfsOQpe_rtgSmFQnjJcpjKBq2PpW_Iclxdrx0GHI54KseoHWy-swnlioigyKfWe_EWXdYQktW8oEU. Acesso em: 01 ago. 2023.

MENEZES, Dayane Patricia Ferreira et al. Peer mentoring como estratégia de acolhimento ao estudante e adaptação ao método PBL. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Lvw5XmT5vXcQrygB3pgDNjB/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MORAN, José. **Ampliando as práticas de mentoria na Educação.** USP. 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/08/mentoria_Moran.pdf. Acessado em: 25.01. jan. 2023

VASCONCELOS SALGUES, Leuzene Jeane; MELO VILANOVA, Michelle Bezerra; VASCONCELOS SALGUES, Leuzene Jeane. Processos Positivos de Mentoria nas Empresas em Pernambuco e as Características Profissionais Predominantes dos Mentores Envolvidos nestes Processos. In Resumos do I ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1., 2007. São Paulo. . **Resumos...**São Paulo, SP, 2007.

Submetido em: 11-07-2024
Aprovado em: 04-02-2025