



(15)

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

Saete de Fátima Noro Cordeiro

EDITORAS ASSOCIADAS

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Sheila de Quadros Uzêda

Carollina Carvalho Ramos de Lima

EDITORA COLABORADORA

Naiara Chierici Rocha

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Maira Lima, Flávia Rosa

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.

Saete 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)

António Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)

Antonio Rodríguez 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)

Lucidio 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. Saete 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
entredelas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 15, n. 1, jan./abril. 2026





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:

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

Latindex - Sistema Regional de Información en 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. 15, n. 1, jan./abr. 2026 – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2026-
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

Prevenção da violência infantil junto aos profissionais da educação: revisão sistemática

Ana Letícia Rios Castro Alves
Paula Orchiucci Miura

7

Currículo jurídico: uma análise do poder simbólico do positivismo no campo da formação jurídica

Morgana Bada Caldas
Gildo Volpato

31

Discutindo Diversidade Sexual a Partir de Com amor, Simon: Relato de uma Prática Localizada no Ensino Médio

Paulo Henrique Santos Nunes
Rodrigo Silva Nascimento

56

Educação em disputa: qual escola para os estudantes da classe trabalhadora?

Vanderlei Wosniak
Cloves Alexandre de Castro

82

Educação, valores afro-civilizatórios e a atividade afrorreferenciada como caminho de cuidado para infâncias negras

Leandra Pires de Souza
Marcia Cabral da Costa
Stefanie de Fátima Rodrigues

106

Desenvolvimento das funções executivas na primeira infância e sua promoção na escola pelo brincar

Rita Melissa Lepre

122

O Rap na formação docente: a educação estética e seus efeitos

Julia Sprotte
Allan Henrique Gomes
Jaison Hinkel

145

**Trabalho docente no capitalismo contemporâneo:
Como a privatização educativa digital afeta a
profissionalidade do professor?**

Renata Cecilia Estormovski

167

Prevenção da violência infantil junto aos profissionais da educação: revisão sistemática

Resumo: A violência infantil é considerada um problema de saúde pública que atravessa toda a sociedade e causa diversos prejuízos no desenvolvimento físico e psíquico a curto, médio e longo prazos. Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar as produções acadêmicas acerca da prevenção da violência contra crianças e adolescentes junto aos profissionais da educação. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura do tipo metassíntese. Realizou-se a busca por artigos indexados em três bases de dados - SciELO, CAPES e BVS -, obtendo uma amostra final de oito artigos. Por meio das convergências e divergências entre os conteúdos presentes nos artigos, identificaram-se três categorias temáticas: prevenção à violência nas escolas em Uganda, África; prevenção à violência no Brasil: políticas públicas; e ações de formação continuada. Os dados analisados apontam que ações de prevenção têm sido realizadas nas escolas brasileiras e estrangeiras, apresentando uma variedade de intervenções, bem como uma diversidade de técnicas e instrumentos utilizados.

Palavras-chave: violência infantil; revisão sistemática; prevenção; profissionais da educação; escola.

Ana Letícia Rios Castro Alves
Universidade Federal de Alagoas
ana.alves@ip.ufal.br

Paula Orchiucci Miura
Universidade Federal de Alagoas
paula.miura@ip.ufal.br

Preventing child violence among education professionals: a systematic review

Abstract: Violence against children is considered a public health problem that affects society as a whole and causes a variety of short, medium and long-term damage to physical and mental development. The aim of this study was to identify and analyze academic literature on the prevention of violence against children and adolescents among education professionals. This is a systematic literature review of the metasynthesis type. We searched for articles indexed in three databases - SciELO, CAPES and BVS - and obtained a final sample of eight articles. Based on the convergences and divergences between the contents of the articles, three thematic categories were identified: prevention of violence in schools in Uganda, Africa; prevention of violence in Brazil: public policies; and continuing education actions. The data analyzed shows that prevention actions have been carried out in Brazilian and foreign schools, presenting a variety of interventions, as well as a diversity of techniques and instruments used.

Keywords: child violence; systematic review; prevention; education professionals; school.

Prevención de la violencia infantil entre los profesionales de la educación: revisión sistemática

Resumen: La violencia contra los niños se considera un problema de salud pública que afecta a la sociedad en su conjunto y causa diversos

daños a corto, medio y largo plazo en el desarrollo físico y mental. El objetivo de este estudio fue identificar y analizar la literatura académica sobre la prevención de la violencia contra niños y adolescentes entre los profesionales de la educación. Se trata de una revisión bibliográfica sistemática de tipo metátesis. Se buscaron artículos indexados en tres bases de datos - SciELO, CAPES y BVS - obteniéndose una muestra final de ocho artículos. A partir de las convergencias y divergencias entre los contenidos de los artículos, se identificaron tres categorías temáticas: prevención de la violencia en las escuelas en Uganda, África; prevención de la violencia en Brasil: políticas públicas; y acciones de educación continuada. Los datos analizados muestran que se han realizado acciones de prevención en escuelas brasileñas y extranjeras, con una variedad de intervenciones, así como una diversidad de instrumentos y técnicas utilizadas.

Palabras clave: violencia infantil; revisión sistemática; prevención; profesionales de la educación; escuela.

Introdução

As últimas décadas foram marcadas por significativos avanços no sistema de garantia de direitos às crianças e aos adolescentes, tendo como marco legal no país a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para efeitos dessa lei, entende-se como criança o indivíduo que possui até 12 anos incompletos, e como adolescente aquele entre 12 e 18 anos (Brasil, 1990). Assim, de acordo com os princípios da proteção integral, as crianças e os adolescentes passam a ser reconhecidos como sujeitos dotados de direitos, bem como grupo prioritário. Contudo, apesar de sua existência, muitas crianças e muitos adolescentes têm seus direitos violados e tornam-se vítimas de formas extremas de violência (Unicef, 2022).

Uma pesquisa realizada pelo Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente Vítimas de Violência, da Fundação para a Infância e Adolescência do Rio de Janeiro (FIA-RJ), traçou o perfil do principal público que costuma sofrer agressões e abusos e constatou que as crianças de zero a seis anos representam mais da metade dos casos (Cruz, 2018). Segundo Sanchez e Minayo (2006), esse público está mais sujeito a situações como essa, uma vez que se encontram em um estado de vulnerabilidade e dependência de um indivíduo adulto para sua proteção e sua segurança.

Considerada atualmente um problema de saúde pública, a violência contra crianças e adolescentes é “todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima” (Minayo, 2001, p. 26). Nesse sentido, a respeito da violência, Miura (2014)

destaca que essa violação, além de perpassar todos os locais do mundo, também independe de classe social, grupo racial, nível econômico, educacional ou religião.

Um mapeamento realizado pela World Health Organization (2020) em 155 países revelou que, todos os anos, em média, um bilhão de crianças no mundo sofrem violência física e psicológica regularmente. Somente no Brasil, no quadriênio de 2016 a 2020, foram mortos, de forma violenta, 35 mil crianças e adolescentes, e 180 mil sofreram violência sexual (Brasil, 2021). Ademais, apenas em 2021, foram registradas mais de 119 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes no Disque 100 - serviço governamental para denúncias de violações de direitos humanos -, chegando a um total de 153 mil registros no final do mesmo ano (Brasil, 2021).

Um estudo de revisão sistemática realizado por Nicácio e Fontan (2021), que visava conhecer as ações de prevenção e proteção ao abuso sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes, identificou que há uma escassez de produções e trabalhos acadêmicos a respeito da temática em questão, bem como foi constatado que a escola tem se tornado uma grande aliada, uma vez que se configura enquanto um ambiente de prevenção através do ensino da educação sexual. Nesse sentido, destaca-se a necessidade e a relevância da realização de programas de prevenção e intervenção junto aos profissionais da educação, a fim de auxiliar nos processos de prevenção, bem como de notificação e denúncia.

Nogueira (1994) ressalta que, por estarem em contato diário com as crianças, os professores encontram-se em uma posição privilegiada para identificar e ajudar o aluno que vem sofrendo algum tipo de violência. De acordo com Barbosa e Cavalcante (2010), é na escola que a criança tende a manifestar alguns sinais, especialmente por meio de seu comportamento - verbal ou não verbal -, de modo a deixar pistas do sofrimento que tem passado.

Nesse sentido, o educador exerce uma influência ativa e possui um papel valioso na atuação e resolução do problema. Desse modo, sabendo-se que o quanto antes for feita a identificação dos maus-tratos, maior a possibilidade de ajudar a criança e sua família e evitando, conseqüentemente, maiores danos, os profissionais da escola (professores, gestores, funcionários, etc.) precisam ser capazes e estarem aptos para reconhecer e tomar as devidas providências em situações desta natureza (Granville-Garcia *et al.*, 2009).

Segundo o artigo 136 presente no Código Penal Brasileiro, a violência contra criança e adolescente configura-se enquanto crime previsto em lei:

Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina (Brasil, 1940, p. 55).

Tendo isso em vista, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em seu artigo 245, determina que, em caso de suspeita ou de confirmação de violência contra criança ou adolescente, todo profissional da área da saúde e da educação é obrigado a comunicar o fato à autoridade competente. Acrescenta, ainda, que aquele que se abster de seu dever receberá, como penalidade, uma multa de “três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em casos de reincidência” (Brasil, 1990, p. 121).

Entretanto, a atuação desses profissionais na resolução do problema dependerá de alguns fatores, dentre eles, o seu conhecimento acerca do tema em pauta e das intervenções adequadas a serem tomadas (Mello Jorge, 1994). Todavia, o cenário atual tem revelado que os educadores não estão preparados para lidar com situações dessa natureza, o que os leva a tomar decisões equivocadas no que tange aos procedimentos e encaminhamentos para a resolução do caso (Brino; Williams, 2003). Posto isso, os próprios autores, Brino e Williams (2003), apontaram que uma possível solução para evitar a reincidência de erros seria habilitá-los a partir de capacitações, de forma a ajudar na identificação e na notificação adequada.

De acordo com Acioli *et al.* (2011), diversos professores apresentam certa dificuldade no que diz respeito à forma correta de conduzir casos de violência, uma vez que carregamos a herança de uma sociedade em que o exercício da violência pela autoridade enquanto castigo fazia parte do educar da criança. Sendo assim, o investimento na promoção/divulgação de informações e programas de treinamento sobre a temática para o professorado é de fundamental importância para a realização precoce e a minimização dos danos causados à criança.

Dada a relevância em conhecer o panorama de pesquisa para nortear o avanço no campo dos trabalhos de prevenção contra

violência infantil com profissionais da educação, e visto que se tem poucos estudos acerca dessa temática, o presente artigo buscou identificar e analisar as produções acadêmicas sobre a prevenção da violência contra crianças e adolescentes junto aos profissionais da educação.

Método

Realizou-se uma revisão sistemática da literatura do tipo metassíntese, que, de acordo com Oliveira *et al.* (2015), caracteriza-se por possibilitar a interpretação dos resultados obtidos em pesquisas realizadas em uma determinada área do conhecimento. Através de uma análise crítica da produção acadêmica, essa estratégia metodológica tem como objetivo proporcionar novos conhecimentos a partir das articulações entre os resultados já encontrados. “Logo, o intuito da metassíntese não é somente transformar a imensa quantidade de produções qualitativas em algo mais prático, mas também formar novas teorias, novos modelos, enfim, algo capaz de fornecer generalizações” (Squarcini *et al.*, 2020, p. 180).

Sua estruturação possui caráter processual investigativo e, portanto, requer um planejamento de etapas sequenciais e complementares a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Esta apresenta a seguinte sistematização:

- I) definição do objeto a ser investigado;
- II) definição das fontes a serem consultadas;
- III) definição dos tipos de documentos investigados;
- IV) composição da amostra.

No que tange à amostragem teórica, esta se apresenta útil, uma vez que disponibiliza um material capaz de estabelecer conexões e tornar mais claro o percurso até o alcance dos objetivos. As fases propostas para a composição de uma metassíntese são, respectivamente: exploração, refinamento, cruzamento, descrição e análise (Oliveira *et al.*, 2015).

Passadas as fases preliminares da metassíntese, efetuou-se a leitura integral e aprofundada dos artigos elegidos, correspondente à última fase dessa metodologia. Com base nisso, em seguida, as publicações foram agrupadas em tópicos e analisadas em categorias

temáticas de acordo com as diretrizes apresentadas por Minayo (2014) para a orientação da Análise de Conteúdo Temática.

Exploração

Na primeira fase, a exploração foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2022 em três bases de dados, sendo elas: SciELO, Periódicos CAPES e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Em seguida, buscou-se produções acadêmicas nessas bases com os seguintes cruzamentos entre descritores: (“violência infantil”) AND (prevenção OR intervenção OR enfrentamento OR oficinas) AND (professores OR “profissionais da educação” OR docentes); (violência OR “maus tratos”) AND (criança OR adolescente) AND (formação OR capacitação) AND (professores); (violência) AND (infan* OR adolesc*) AND (prevenção OR enfrentamento OR “cultura da paz”) AND (educação OR escola OR professores). O resultado total da busca foi de 400 artigos.

Refinamento e cruzamento

Na segunda fase, refinamento, realizou-se a seleção dos artigos pela leitura do título, do resumo e, quando necessário, do próprio artigo, para dirimir dúvidas. Ainda na etapa do refinamento, procurou-se por artigos de periódicos revisados por pares em português e em inglês, que estivessem com seus textos disponíveis *on-line* de forma completa e com acesso gratuito. Vale ressaltar que apenas o fato de a pesquisa envolver profissionais da educação não implica necessariamente a seleção do artigo, tendo em vista que o foco desse levantamento estaria nas questões relacionadas às intervenções feitas com esses participantes. Ademais, não foram incluídos na seleção os artigos que não apresentassem nenhum tipo de intervenção, as resenhas de livros e os relatos de experiência.

Na fase do cruzamento, realizou-se uma análise comparativa entre todos os artigos encontrados pela fase anterior, individualmente, analisando artigo por artigo. Essa análise teve o intuito de conferir se havia duplicidade de material coletado, o que ocasionaria uma imprecisão nos resultados alcançados. Assim, a partir do rol de artigos remanescentes da segunda fase, foram identificados e excluídos 62 artigos repetidos, resultando em um total de 338 artigos para leitura dos resumos. Realizada a leitura e a

exclusão dos materiais, 20 artigos apresentavam relação com a temática e preenchiam os critérios de inclusão, como é possível visualizar na tabela 1.

Tabela 1: Resultados obtidos nas buscas apreendidas nas plataformas

Cruzamento entre descritores	Artigos encontrados	Repetição entre descritores	Relacionados à temática
("violência infantil") AND (prevenção OR intervenção OR enfrentamento OR oficinas) AND (professores OR "profissionais da educação" OR docentes)	78	0	0
(violência OR "maus tratos") AND (criança OR adolescente) AND (formação OR capacitação) AND (professores)	50	4	9
(violência) AND (infan* OR adolesc*) AND (prevenção OR enfrentamento OR "cultura da paz") AND (educação OR escolas OR professores)	272	58	11
Total	400	62	20

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Ademais, foram excluídos 12 artigos: nove por apresentarem o objetivo de testar o conhecimento dos professores; dois por serem resenha de livro e um por ser diário de campo. Eliminados esses artigos, a amostra final contou com um total de oito artigos.

Resultados e discussões

Descrição

Observados os critérios de seleção, a busca por artigos nessas bases de dados resultou em uma amostra total de oito artigos para análise, sendo três no Periódicos CAPES, três na BVS e dois na SciELO.

Tabela 2 – Quantidade de artigos em relação ao ano, ao Qualis, à área de a valiação da revista, ao financiamento e ao local de realização da pesquisa.

	(n)
Ano de publicação	
2005	1
2014	1
2015	2
2018	1
2019	1
2020	1
2021	1
Qualis	
A1	2
A3	2
A4	2
B2	1
B3	1
Área de avaliação da revista	
Saúde coletiva	2
Educação	2
Outros temas	1
Não indicam	3
Financiamento de pesquisa	
Não recebeu financiamento	5
Recebeu financiamento	3
Local de realização da pesquisa	
Território nacional	4

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Na tabela 2, percebe-se que os materiais analisados foram publicados entre os anos de 2005 e 2021, sendo: quatro artigos publicados no último quadriênio, isto é, entre 2018 e 2021; três publicados no triênio de 2013 a 2015; e um no ano de 2005. Com relação às revistas em que esses oito artigos foram publicados, a maioria concentrou a sua produção em revistas que possuem

Qualis A (6), distribuindo-se igualmente entre A1 (2), A3 (2) e A4 (2). Os demais distribuíram-se, de forma equivalente, entre B2 (1) e B3 (1).

Com relação à área de avaliação das revistas, observou-se dois na área da Saúde coletiva, dois em Educação, um em Outros temas, e três não apresentam explicitamente a área de avaliação. No que se refere ao aspecto de financiamento dos projetos, a maioria (5) das pesquisas recebeu financiamento, enquanto três pesquisas não receberam. Das que receberam, duas foram financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), uma pela Fundação de Amparo à Pesquisa, uma pela Unidade Básica de Saúde Optimus Foundation, uma pela Open Road Alliance, uma pela Fundação Alexander von Humboldt e uma pela Universidade de Konstanz.

No que se refere ao país em que as pesquisas foram realizadas, constatou-se que quatro foram realizadas em território nacional, distribuindo-se entre as regiões Nordeste (4), Norte (1) e Sul (1), e quatro em território internacional, sendo três no continente africano - Uganda (2) e Costa do Marfim (1) - e uma em Portugal.

Características da autoria dos artigos

Observa-se, na tabela 3, que, em relação ao gênero dos autores e coautores, houve uma predominância de mulheres (27) e nove homens. Quanto à procedência institucional do primeiro autor, foram reconhecidas oito instituições, sendo três brasileiras e cinco estrangeiras. Das instituições brasileiras, uma estava localizada no Nordeste, uma no Sudeste e uma no Sul. Em contrapartida, das cinco estrangeiras, quatro estavam localizadas na Europa - Alemanha (1), Portugal (2) e Londres (1) - e uma nos Estados Unidos. A especificação das instituições indicou que a maioria delas é privada (6), seguida pelas estaduais (2). Com relação às parcerias entre os autores, grande parte possui parceria nacional (3), seguida de parcerias internacionais (3) e parcerias locais (2).

No que tange às áreas de atuação profissional dos autores e coautores, foram identificados oito cursos, sendo, em sua maioria, pesquisadores com formação em Psicologia (7). Entretanto, outras áreas se destacaram: Enfermagem (5) e Pedagogia (5), seguidas por Serviço Social (2) e Ciências Sociais (2), e Direito, Geologia e Filosofia com a mesma quantidade cada (1).

Tabela 3 - Quantidade de artigos em relação ao gênero do(a) autor(a) e dos(as) coautores(as), local da instituição de vínculo do(a) autor(a), característica da instituição, parceria entre autores(as) e área de atuação do(a) autor(a) e dos(as) coautores(as).

	(n)
Gênero do(a) autor(a) e dos(as) coautores(as)	
Feminino	27
Masculino	9
Local da instituição de vínculo do(a) autor(a)	
Brasil	3
Portugal	2
Alemanha	1
Inglaterra	1
Estados Unidos	1
Característica da instituição	
Privada	6
Pública	2
Parceria entre autores	
Parceria nacional	3
Parceria internacional	3
Parceria local	2
Área de atuação do autor(a) e dos(as) coautores(as)	
Enfermagem	5
Pedagogia	5
Serviço social	2
Ciências sociais	2

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Temática e referencial teórico dos artigos

Os tipos mais frequentes nos artigos pesquisados sobre a violência contra criança e adolescente, os quais podem ser observados na tabela 4, foram: violência física (3), violência sexual (2), violência geral (1), violência escolar (1) e negligência/abandono (1).

No que diz respeito ao referencial teórico adotado pelos estudos, verificou-se que a maioria dos artigos (7) não o apresenta de forma explícita no texto. Com relação aos que citaram (1), destaca-se a abordagem ecológica de Bronfenbrenner.

Tabela 4 - Quantidade de artigos em relação aos tipos de violência pesquisados e ao referencial teórico adotado.

	(n)
Tipos de violência	
Física	3
Sexual	2
Geral	1
Escolar	1
Negligência/abandono	1
Referencial teórico	
Não apresenta de forma explícita	7

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Características metodológicas das produções

Dos oito artigos que compõem a amostra desta pesquisa, observa-se, na tabela 5, que cinco apresentam abordagem qualitativa e três adotam abordagem mista.

Ao analisar as técnicas de coleta de dados, verificou-se que as técnicas mais usadas foram: entrevista (2), formação (2), reuniões (2), formulários (1), apresentações (1), atividades temáticas (1), orientações didáticas (1), ações educativas (1) e kit de ferramentas (1). Ademais, em algumas pesquisas, também se utilizou baterias e testes para a coleta dos dados: Self Report Questionnaire - 20 (SRQ-20) (2), e International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN) Child Abuse Screening Tools-Child Institutional (ICAST-C) (2).

Tabela 5 - Quantidade de coleta e análise de dados.

	(n)
Natureza da pesquisa	
Qualitativa	5
Mista	3

	(n)
Técnicas de coleta de dados	
Baterias e testes	4
Entrevista	2
Formação	2
Reuniões	2
Formulários	1
Apresentações	1
Atividades temática	1
Orientações didáticas	1
Ações educativas	1
Kit de ferramentas	1
Análise dos dados	
Não apresenta de forma explícita	4
Análise temática	2

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

No que se refere à análise dos dados, quatro artigos não expuseram de forma específica como realizaram a análise dos dados coletados, contudo, dos demais artigos selecionados, dois artigos utilizaram análise temática. Em dois artigos, foram aplicados procedimentos e ferramentas de análise quantitativa e estatística, sendo eles: regressão linear múltipla (1) e análise de variância multifatorial repetida (1), além de *softwares* com evidência para o programa Stata 14 (1).

Análise de conteúdo temática

Prevenção à violência nas escolas em Uganda, África

Dois artigos integram esta categoria (Devries *et al.*, 2014; Ssenyonga *et al.*, 2018). Ambos os estudos foram realizados em escolas africanas utilizando o Good Schools Toolkit (Kit de Ferramentas), desenvolvido pela Organização Não Governamental (ONG) Raising Voices. Trata-se de um livreto que contém um cronograma de atividades com duração de 18 meses e aplicação de seis estágios para a redução da violência no ambiente escolar. Entre

as áreas de atuação para a redução da violência, o kit se fundamenta em três segmentos: a mudança da relação entre professor e aluno; a abertura para a participação dos alunos nas atividades de gestão e manutenção da escola; e a promoção de uma administração escolar mais transparente e consciente.

As intervenções foram realizadas em dois diferentes distritos de Uganda e tiveram como principal objetivo a redução de ações disciplinares violentas promovidas pelos professores nas escolas. Nesse sentido, os estudos trazem em seus textos o entendimento da violência enquanto uma medida disciplinar empregada dentro do espaço escolar que produz dor corporal e que tem como finalidade a correção do comportamento da criança e do adolescente.

Ainda nos dias atuais, existem países que permitem a prática da punição física como medida disciplinar (Gieacpc, 2018). No que se refere aos países do continente africano, embora exista uma legislação que proíba essa prática, seu uso continua sendo aplicado em muitas escolas (Ssenyonga *et al.*, 2018). Um estudo realizado em 2012, em uma escola primária na Uganda, constatou que 96% dos alunos, em algum momento de sua vida acadêmica, sofreram violência de professores (Devries *et al.*, 2014). As duas pesquisas citadas anteriormente apontaram para a necessidade da implementação de intervenções e formações que visem o aprendizado de estratégias alternativas ao castigo corporal, bem como o desenvolvimento de uma melhor relação entre professor e aluno.

O estudo de Ssenyonga *et al.* (2018) aponta que o fato de a violência física ainda ser reforçada enquanto método disciplinar pelas normas socioculturais corrobora a permanência de práticas violentas nas escolas. Ademais, expõe que o uso da violência na escola pode acarretar diversas consequências negativas ao aluno, sendo elas: baixa auto-estima, medo crônico, comportamentos destrutivos, diminuição da interação social, evasão escolar, baixo desempenho, entre outros. Os autores salientam, ainda, que, principalmente em países de baixa renda, devido aos poucos recursos disponíveis, há uma escassez de intervenções para lidar com esse problema.

Os materiais das intervenções baseiam-se em técnicas de mudança de comportamento e, entre as atividades presentes no kit, incluem-se: assembleias na escola sobre prevenção de violência, grupos de discussão entre professores e mudanças na administração escolar (Devries *et al.*, 2014). Apoiada no modelo

transteórico, a participação nas atividades do Kit de Ferramentas¹ abrange não somente professores e alunos, como também a administração e os pais, a fim de promover a qualidade da educação na escola. Os instrumentos utilizados para a realização das intervenções correspondem a cartazes, brochuras e guias para a facilitação de diversas atividades. Assim, esses materiais de apoio utilizados nas atividades dizem respeito a questões relacionadas ao respeito mútuo, à utilização da disciplina não violenta e ao aprimoramento das técnicas de ensino (Ssenyonga *et al.*, 2018).

1 Para mais detalhes sobre essas atividades, acessar: <https://raisingvoices.org/children/the-good-school-toolkit/>.

Prevenção à violência no Brasil: políticas públicas

Dois artigos compõem essa categoria (Deslandes *et al.*, 2015; Vieira *et al.*, 2015). Ambas as pesquisas fazem parte de um projeto multicêntrico que possuía como objetivo identificar quais as iniciativas de capacitação - durante o biênio 2010-2011 - para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes que os municípios estavam proporcionando para os gestores e demais profissionais (técnicos, representantes, etc.) das secretarias de educação de quatro capitais brasileiras (Fortaleza, Porto Alegre, Belém e Campo Grande). Apesar das iniciativas apresentadas, as pesquisas indicaram que o setor da educação demonstrou pouco protagonismo em relação à promoção de capacitações acerca da temática, ficando muito aquém se comparado a outros setores, como o da saúde.

Ambos os artigos trazem como foco da discussão a violência sexual e a entendem enquanto um ato que fere os direitos fundamentais, sexuais e reprodutivos do sujeito, que deve ser compreendido enquanto um fenômeno social possuidor de historicidade (Deslandes *et al.*, 2015; Vieira *et al.*, 2015). Ademais, além de apresentarem as múltiplas formas desse tipo de violência - exploração, abuso, estupro, pedofilia e pornografia -, retratam também a sociedade como um todo enquanto promotora de agressão ao público infantojuvenil.

Uma intervenção bastante citada nas duas pesquisas é o Programa Escola que Protege, promovido pelo Ministério da Educação. Trata-se de uma política pública de âmbito federal que, por meio da formação continuada de profissionais da educação básica e da produção de materiais didáticos, busca a prevenção e o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no contexto escolar. As intervenções do Programa Escola que Protege

consistiam em cursos anuais de 80 a 120 horas, com duração de três meses, os quais tinham como foco os seguintes temas: abuso e exploração sexual aliados aos direitos humanos; mediação de conflitos; e identificação de casos de violência. Vale ressaltar que os profissionais que participaram das capacitações promovidas pelo projeto relataram que consideraram que a formação foi útil, uma vez que se julgaram aptos a realizar a identificação e a notificação de casos de violência no ambiente escolar.

Além deste, o Programa de Educação contra Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (PETECA) é um programa desenvolvido pelo Ministério Público do Trabalho do Ceará em parceria com as secretarias de educação do estado. Surge no ano de 2009 como uma política de abrangência estadual que se constitui enquanto um conjunto de ações de conscientização e sensibilização na comunidade escolar sobre os direitos da criança e do adolescente, com foco na erradicação da violência e da exploração infantil.

O programa traz como principais objetivos:

- I) capacitação e sensibilização de profissionais da educação para que possam atuar como multiplicadores no processo de conscientização dos alunos, da comunidade e da sociedade em geral, acerca da violência e da exploração infantil contra crianças e adolescentes;
- II) produção de material de apoio pedagógico sobre a temática proposta;
- III) realização de debates em sala de aula sobre o ECA;
- IV) realização de palestras visando a conscientização. Para isso, os professores são indicados e capacitados através da Oficina Estadual de 40 horas realizada anualmente, de forma que estes repassem os conhecimentos adquiridos para os demais coordenadores e professores da escola a partir de novas oficinas.

Uma outra intervenção mencionada nos artigos foi a realização de capacitações promovidas pelo Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR). O programa foi fundado em 2007 através de recursos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e se apresenta enquanto um instrumento estratégico de auxílio à implantação da política de

combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, por meio de ações interventivas que visam assistir e fortalecer a rede de proteção à infância, adolescência e juventude.

O PAIR propõe, a partir de seis etapas, fortalecer as redes locais que atuam no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Nesse sentido, utiliza-se de metodologias que variam desde a articulação política de cada localidade e a capacitação da rede de proteção até mesmo a realização de um monitoramento acerca das ações que estão previstas, tanto no plano estadual quanto no âmbito municipal, para o enfrentamento da violência. Os cursos e seminários gerais dos quais os professores participaram discutiram sobre diversos temas, como abuso e exploração sexual, direitos humanos, mediação de conflitos e identificação dos tipos de violência.

Os artigos concluíram que os gestores reconhecem a necessidade de realização de capacitações sobre o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Contudo, essa não é uma realidade nas quatro capitais estudadas, visto que se observou um investimento desigual em iniciativas de capacitação entre as secretarias de cada cidade. Para tanto, os autores sugerem a necessidade de construção de uma proposta de ações de capacitação a respeito da violência sexual que abordem, principalmente, as maneiras de identificar e agir nesses casos. Ressaltam também a necessidade de se investir no registro das ações de capacitação a fim de, a partir desses referenciais, mapear os conteúdos abordados e as metodologias utilizadas, bem como os profissionais envolvidos.

Ações de formação continuada

Quatro artigos compõem essa categoria (Bispo *et al.*, 2019; Gaspar *et al.*, 2021; Gonçalves *et al.*, 2005; Merrill *et al.*, 2020).

As ações de formação continuada propostas por Gonçalves *et al.* (2005) consistiram em 15 reuniões quinzenais com duração de uma hora. As reuniões tinham como foco estimular a reflexão e o diálogo entre os professores da escola a partir de informações trazidas pelos próprios profissionais - sobre problemas de interação, conflitos e situações de violência vivenciadas na instituição -, de modo a gerar discussões que apontassem para novas maneiras de lidar em situações como essas. Além das discussões, as reuniões contavam também com ações educativas, tais como

dramatizações e dinâmicas de grupo, a fim de simular situações que possam vir a ocorrer dentro das salas de aula.

O estudo de Gaspar *et al.* (2021) traz como recorte adolescentes portugueses que passaram pelo processo de institucionalização em razão do abandono ou da negligência de seus familiares. O estudo aponta que a vivência da separação da criança com sua família pode levar a diversas consequências negativas, tais como sentimento de culpa, angústia e dificuldade em se integrar com outras pessoas. Em vista disso, experimentar mudanças drásticas nessa etapa da vida, bem como a dificuldade de se adaptar ao novo lar, acabam por interferir na caminhada escolar, resultando em inúmeras desistências e evasões por jovens acolhidos.

Nesse sentido, Gaspar *et al.* (2021) elaboraram uma sequência de sessões com um grupo focal de professores acerca da promoção e da proteção de crianças e jovens em risco, com duração total de 25 horas. A ação de formação evidenciou a percepção daqueles que possuíam contato diário com a realidade da instituição e dos alunos, isto é, com os professores. A formação também contou com a elaboração de um relatório de reflexão crítica por cada um dos participantes ao final da intervenção proposta.

Os autores (Gaspar *et al.*, 2021) destacam a importância do papel da escola, visto que, nessa fase da vida, a instituição ocupa o lugar de segundo grupo social, assumindo uma relevância imprescindível em promover a integração do indivíduo na sociedade. Evidenciam, ainda, o professor enquanto agente mediador de saberes, atitudes e valores, sendo responsável pela formação moral e cívica de seus alunos, bem como exercendo uma função importante no crescimento desses jovens. Reforçam, por fim, a necessidade de o profissional saber lidar com jovens que estão passando ou passaram por situações de abandono ou negligência, a fim de ajudá-los a se adaptar à escola, evitando novas situações de desistência e evasão.

As sessões permitiram aos profissionais uma análise acerca da importância de seu papel de educador na vida de crianças e adolescentes em risco. Tendo em vista que os índices de repetência e evasão escolar desse público são altos, o estudo ressalta a necessidade de os professores estarem mais atentos e realizarem um acompanhamento mais de perto desses alunos a fim de evitar uma saída precoce da instituição escolar. Atenta, ainda, para a posição de destaque que os professores ocupam enquanto sujeitos

de referência das crianças. Assim, os educadores devem tratá-los com atenção, afeto e carinho, a fim de construir uma relação de confiança, de forma a transmitir a motivação que estes necessitam para se desenvolver e continuar na jornada escolar.

Após a aplicação das sessões, os professores concluíram de forma unânime que a ação trouxe benefícios para o desempenho de suas funções profissionais, sendo também reconhecida de grande proveito para a perspectiva pessoal desses sujeitos. Ressaltaram também que, além de ações de formação continuada, existe uma lacuna durante o período de formação inicial a ser levada em consideração e, portanto, devem ser buscadas estratégias para desfazer essa brecha. Além disso, pontuaram o entendimento acerca da necessidade da realização de um trabalho em conjunto de todos os profissionais da escola, de maneira que todos ajam de forma cooperativa em prol da resolução do caso.

O estudo de Merrill *et al.* (2020) foi realizado em escolas primárias da Costa do Marfim, em parceria com a ONG Graines de Paix (GdP)², determinado a incluir e consolidar, na formação inicial de professores da educação básica, a Cultura da Paz. O programa desenvolve-se em três eixos principais, sendo eles:

- I) integração da educação para a Cultura de Paz no novo quadro de competências dos professores;
- II) acréscimo de novos conteúdos teóricos na formação de estagiários;
- III) desenvolvimento de atividades práticas de educação para a Cultura de Paz.

A intervenção foi ministrada por professores conselheiros treinados pelo Ministério da Educação que integram o corpo de profissionais responsáveis pela educação profissional continuada dos demais profissionais, assim como pelo aperfeiçoamento dos padrões de ensino do sistema educacional marfinense. As atividades propostas incluíam reflexão pessoal, exercícios em grupo e discussões guiadas, sendo alicerçadas em materiais informativos, como livreto de atividades e manuais de treinamento.

O artigo pontua que, após a realização das ações de formação e treinamento da GdP com os professores, observou-se uma redução de cerca de 35% na quantidade de atos de violência proferidos pelos professores aos alunos. Constatou-se também que houve um aumento da conscientização por parte dos professores acerca das

2 Para mais detalhes sobre essas atividades, acessar: <https://www.grainesdepaix.org/fr>.

consequências da violência infantil, bem como uma diminuição na aceitação dos profissionais quanto a utilização da violência como castigo ou punição escolar. Apesar de os resultados destacarem que as ações e os treinamentos de prevenção à violência infantil podem influenciar de forma positiva, o estudo afirma a importância da necessidade de mais capacitações e pesquisas para se entender melhor quais os fatores que influenciam na perpetração da violência.

O trabalho realizado por Bispo *et al.* (2019) consiste em uma pesquisa-ação que teve como participantes nas atividades desenvolvidas os professores, alunos e pais. A intervenção foi dividida em quatro momentos. O primeiro momento consistiu na realização de uma reunião com todos os participantes, para que os mesmos pudessem conhecer a proposta do projeto. Em seguida, no momento posterior da pesquisa, realizou-se uma abertura em praça pública para toda a comunidade escolar e local, de modo que o projeto e os palestrantes foram apresentados aos ouvintes, bem como foram realizadas apresentações culturais entre uma fala e outra.

Ademais, o terceiro momento consistiu no desenvolvimento das atividades na escola, isto é, a realização de palestras e seminários, sendo todas de acordo com as temáticas e orientações didáticas passadas. O último momento do projeto constituiu-se na realização de uma concentração na praça pública para a exposição de trabalhos construídos pelos alunos, assim como uma caminhada de mobilização e sensibilização nas principais ruas da cidade, de modo a integrar as secretarias de educação e saúde, as escolas e a comunidade. Vale ressaltar que, após o término de cada um dos quatro momentos, cada professor deveria escrever um relatório, compartilhando como foi trabalhar com os temas do projeto.

O estudo conclui que as intervenções realizadas foram de grande valia para os profissionais da escola, visto que os objetivos propostos foram alcançados, obtendo-se momentos de discussões significativas acerca da temática em questão. Os autores pontuam, ainda, que a violência presente no ambiente escolar é um desafio diário que aflige os profissionais da educação e que necessita de constante capacitação. Para tanto, destacam que a instituição escolar sozinha não irá solucionar o problema, sendo o trabalho em rede, bem como a presença da família e da comunidade local, a melhor chance de êxito em uma situação como essa.

Considerações finais

A elaboração desta pesquisa permitiu a investigação e a análise das produções acadêmicas acerca da realização de intervenções de prevenção da violência contra crianças e adolescentes com profissionais da educação. A violência contra esse público é considerada, nos dias de hoje, um problema de saúde pública que atravessa toda a sociedade e causa diversos prejuízos aos que são acometidos. Pôde-se perceber que, apesar de práticas de violência não serem permitidas na maioria dos países, nos países africanos, estas ainda permanecem enraizadas na sociedade enquanto método de disciplina e castigo às crianças em diversos espaços, entre eles, a escola.

No cenário brasileiro, apesar da existência de um sistema de garantia de direitos às crianças e aos adolescentes - como o ECA -, a cada ano, registra-se um número maior de denúncias de casos de violência infantojuvenil. Em face desse cenário, as informações presentes nos artigos científicos possuem uma importância substancial para a compreensão e o entendimento do fenômeno, bem como das estratégias e intervenções que estão sendo tomadas para a prevenção e o enfrentamento dessa situação nas escolas brasileiras.

Pôde-se, perceber na presente pesquisa, que um ponto comum a todos os artigos foi o destaque a respeito da importância da realização de intervenções de capacitação para profissionais da educação sobre a prevenção da violência contra crianças e adolescentes. Aliado a isso, vale ressaltar que os estudos coletaram informações acerca do conhecimento dos participantes e estes, em sua maioria, demonstraram desconhecimento sobre o manejo em situações de violência, bem como sobre os possíveis equipamentos e dispositivos legais presentes na rede de enfrentamento. Ademais, foi possível observar que a maioria dos artigos analisados realizou intervenções pontuais em razão da pesquisa que estava sendo feita, ou seja, consistiam em ações de curto prazo e que não tinham como proposta mantê-las de forma continuada.

Outrossim, ao passo que houveram diversas menções da escola enquanto local de proteção e abrigo para esses sujeitos, também foi trazida à tona a problemática da sala de aula enquanto espaço de promoção de violência, especialmente por parte dos professores africanos que se utilizavam do castigo corporal (violência

física) ou da humilhação (violência psicológica) para manutenção da disciplina em sala.

As pesquisas apresentaram uma variedade de intervenções, uma diversidade de técnicas e instrumentos utilizados, e uma investigação sobre o conhecimento dos profissionais da educação acerca das formas de prevenção e enfrentamento do fenômeno da violência infantil. No entanto, embora haja tal variedade, foi possível perceber que a escola ainda é um espaço de pouco investimento em intervenções se comparada a outras instituições, como o setor da saúde. Revela-se, portanto, que a ênfase no cuidado tem sido dada para as consequências e o tratamento em detrimento da prevenção da violência.

Posto isso, o quantitativo de artigos selecionados nos revela a necessidade de maiores investimentos na realização de capacitações com os profissionais da educação das escolas brasileiras, bem como na realização de pesquisas a partir dessas intervenções, de modo a divulgar, para a comunidade social e acadêmica, suas aplicações e seus resultados.

No que diz respeito aos limites da presente pesquisa, esta restringiu-se em descrever e averiguar apenas artigos publicados em periódicos, de maneira que outras formas de publicações, como dissertações ou capítulos de livros, não puderam ser examinadas na amostra desta pesquisa.

Referências

ACIOLI, Raquel Moura Lins; LIMA, Maria Luiza Carvalho de; BRAGA, Maria Cynthia; PIMENTEL, Fernando Castim; CASTRO, Adriana Guerra de. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: identificação, manejo e conhecimento da rede de referência por fonoaudiólogo em serviços públicos de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 11, n. 1, p. 21-28, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1519-38292011000100003>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BARBOSA, Gabriella Ferrarese; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. A violência sexual contra a criança como tema transversal na escola. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 14, n. 1, p. 129-144, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/5271>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BISPO, Laudenice Barbosa; MARTINS, Maria da Conceição Almeida; DUARTE, João Carvalho. A violência escolar: desafios no educar. *Diversitas Journal*, Alagoas, v. 4, n. 1, p. 159-171, 2019. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/692/715. Acesso em: 03 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL já registra mais de 119,8 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes em 2021. *Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania*, Brasília, DF, 12 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/outubro-rosa/brasil-ja-registra-mais-de-119-8-mil-denuncias-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v7i2.3218>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código de Processo Penal Brasileiro. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

CRUZ, Fernanda. Pesquisa diz que Brasil é líder no ranking de violência contra a criança na AL. **Agência Brasil**, Brasília, 09 abr. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/pesquisa-diz-que-brasil-e-lider-no-ranking-de-violencia-contra-crianca-na-al>. Acesso em: 03 jun. 2026.

DESLANDES, Suely; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; SILVA, Raimunda Magalhães da. Capacitação profissional para o enfrentamento às violências sexuais contra crianças e adolescentes em Fortaleza, Ceará, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 431-435, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00078514>. Acesso em: 02 jun. 2023.

DEVRIES, Karen; CHILD, Jennifer; ALLEN, Elizabeth; WALAKIRA, Eddy; PARKES, Jenny; NAKER, Dipak. School Violence, Mental Health, and Educational Performance in Uganda. *American Academy of Pediatrics*, Itasca, IL, vol. 133, no. 1, p. 129-137, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2007>. Acesso em: 07 abr. 2023.

GASPAR, João Pedro Marceneiro; ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros; SANTOS, Eduardo João Ribeiro; PEREIRA, Daniela Teixeira. O papel dos cuidadores de crianças e jovens em risco, em contexto escolar. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 1, n. 13, p. 112-126, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2389>. Acesso em: 13 mar. 2013.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin; PIOVESAN, Orene Maria; LINK, Andrisa; PRESTES, Lusiana; LISBOA, Joiciana. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*,

São Paulo, v. 35, n. 126, p. 635–658, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300006>. Acesso em: 18 mai. 2023.

GRANVILLE-GARCIA, Ana Flávia; SOUZA, Maria Gleice Carvalho de; MENEZES, Valdenice Aparecida de; BARBOSA, Roberta Granville de; CAVALCANTI, Alessandro Leite. Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. *Saúde e Sociedade*, v. 18, n. 1, p. 131-140, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000100013>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GLOBAL INITIATIVE END CORPORAL ALL CORPORAL PUNISHMENT OF CHILDREN - GIEACPC. Progresso global em direção à proibição de todos os castigos corporais, 2018. Disponível em: <http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/legality-tables/Global-progress-table-commitment.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MELLO JORGE, Maria Helena Prado de. O papel da escola na prevenção de acidentes e violência na infância e na adolescência. *Revista Brasileira Saúde do Escolar*, v. 3, n. 1/4, p. 159-167, 1994.

MERRILL, Katherine; SMITH, Sarah; QUINTERO, Lucia; DEVRIES, Karen. Measuring violence perpetration: stability of teachers' self-reports before and after an anti-violence training in cote d'ivoire. *Child Abuse & Neglect*, v. 109, n. 10, p. 46-87, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32911358/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

MIURA, Paula Orchiucci. Ações Terapêuticas Baseadas em Winnicott: estudo de caso de violência intrafamiliar. *Rabisco: revista de psicanálise*, v. 4, p. 290-291, 2014.

NICÁCIO, Cláudia da Silva; FONTAN, Taynah Raissa Pinheiro. *Ações preventivas e protetivas do abuso sexual contra crianças e adolescentes: revisão de literatura*. Orientador: Paula Orchiucci Miura. 2021. 37 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10471>. Acesso em: 11 abr. 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes. O papel da escola na prevenção dos maus-tratos na infância e adolescência. *Revista Brasileira Saúde do Escolar*, v. 3, n. 1/4, p. 241-243, 1994.

OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de; TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; BASTOS, Juliano de Almeida; CANUTO, Livia Teixeira. Metassíntese: Apontamentos para sistematização de revisões amplas e crítica interna à produção científica. In: CONGRESSO IBERO-

AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., 2015, Sergipe. *Atas [...]*. Sergipe: Ludomedia, 2015. p. 147-152. Disponível em: <https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2015-vol-1-saude/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SANCHEZ, Rachel Niskier; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, histórica e de saúde. In: LIMA, Cláudia Araújo de (org.). *Violência faz mal à saúde*. Brasília, DF: Editora MS, 2006. p. 29-38. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_faz_mal.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

SQUARCINI, Camila Fabiana; ROCHA, Saulo Vasconcelos; SANTOS, Hugo Evangelista dos. Metassíntese e metanálise: limites e possibilidades de encontro na educação física. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, Umuarama, v. 24, n. 3, p. 179-185, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1129441>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SSENYONGA, Joseph; HERMENAU, Katharin; NKUBA, Mabula; HECKER, Tobias. Reducing violence against children by implementing the preventative intervention Interaction Competencies with Children for Teachers (ICC-T): study protocol for a cluster randomized controlled trial in Southwestern Uganda. *Trials*, vol. 19, no. 1, p. 435, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1186%2Fs13063-018-2827-9>. Acesso em: 13 mai. 2023.

UNICEF. *Proteção de Crianças e Adolescentes contra as Violências*. UNICEF Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/protecao-de-criancas-e-adolescentes-contra-violencias>. Acesso em: 03 jun. 2023.

VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; SILVA, Raimunda Magalhães da; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele; DESLANDES, Suely Ferreira. Capacitação para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes de quatro capitais brasileiras. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3407-3416, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.20512014>. Acesso em: 30 abr. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global status report on preventing violence against children*. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>. Acesso em: 02 jun. 2023.

Submetido em: 01/12/2023
Aceito em: 26/03/2026



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Currículo jurídico: uma análise do poder simbólico do positivismo no campo da formação jurídica

RESUMO: O objetivo geral da pesquisa foi investigar o poder simbólico do positivismo jurídico como mecanismo de dominação e de reprodução na formação dos bacharéis em Direito. Para tanto, foram delineados dois objetivos específicos, quais sejam: 1) identificar eventual privilégio dos conteúdos dogmáticos clássicos no ensino do direito a partir da configuração curricular histórica do ensino jurídico brasileiro; e 2) analisar as matrizes curriculares de Cursos de Direito de cinco universidades catarinenses para identificar eventual destaque para os conteúdos tradicionais de direito positivo. Com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou o método científico e a perspectiva de análise de Pierre Bourdieu (1930-2002). Evidenciou-se que: 1) os conteúdos dogmáticos clássicos possuem espaço destacado na cronografia do currículo jurídico brasileiro; 2) os cinco Cursos de Direito investigados conservam a estrutura curricular predominante na história do ensino jurídico brasileiro, com maior carga horária para disciplinas tradicionais de base normativa; e 3) os conteúdos propedêuticos, zetéticos e transdisciplinares possuem baixa expressividade na carga horária dos cursos investigados. Por fim, concluiu-se que o poder simbólico do positivismo jurídico contribui como mecanismo de dominação e de reprodução na formação dos bacharéis em Direito, eis que manifesta a força na norma no currículo jurídico e nas matrizes curriculares analisadas.

Palavras-chave: positivismo jurídico; educação superior; formação jurídica; currículo.

Morgana Bada Caldas
Universidade do Extremo Sul
Catarinense
morgana.bada@unesb.net

Gildo Volpato
Universidade do Extremo Sul
Catarinense
gildovolpato@gmail.com

Legal Curriculum: An Analysis of the Symbolic Power of Positivism in Legal Education

ABSTRACT: The research's main objective was to investigate the symbolic power of legal positivism as a mechanism of domination and reproduction in the qualification of law graduates. To do so, two specific objectives were outlined: 1) to identify possible privilege of classic dogmatic contents in the teaching of law from the historical curricular configuration of Brazilian legal teaching; and 2) analyze the curricular matrices of Law Courses from five universities in Santa Catarina to identify possible emphasis on the traditional content of positive law. With a qualitative approach, the research used Pierre Bourdieu's (1930-2002) scientific method and analysis perspective. It showed that: 1) the classic dogmatic contents have a prominent place in the Brazilian legal curriculum's chronography; 2) the five Law Courses investigated retain the Brazilian legal education's historical predominant curricular structure, with a greater academic workload for traditional normative-based disciplines; and 3) the propaedeutic, zetetic and transdisciplinary contents have low expressiveness in the investigated courses' academic workload. Finally, the research concluded that the symbolic power of legal positivism contributes as a mechanism of domination and reproduction in the qualification of Law graduates, as

it manifests the strength of the norm in the legal curriculum and in the curricular matrices analyzed.

Keywords: legal positivism; higher education; legal education; curriculum.

Currículo jurídico: un análisis del poder simbólico del positivismo en el ámbito de la formación jurídica

RESUMEN: El objetivo general de la investigación fue indagar el poder simbólico del positivismo jurídico como mecanismo de dominación y reproducción en la formación de licenciados en Derecho. Para ello, se esbozaron dos objetivos específicos, a saber: 1) identificar un posible privilegio de los contenidos dogmáticos clásicos en la enseñanza del derecho a partir de la configuración curricular histórica de la educación jurídica brasileña; y 2) analizar las matrices curriculares de las Carreras de Derecho de cinco universidades de Santa Catarina para identificar posibles destakes para el contenido tradicional del derecho positivo. Con un enfoque cualitativo, la investigación utilizó el método científico y la perspectiva de análisis de Pierre Bourdieu (1930-2002). Se evidenció que: 1) los contenidos dogmáticos clásicos ocupan un lugar destacado en la cronografía del currículo jurídico brasileño; 2) las cinco Carreras de Derecho investigadas conservan la estructura curricular predominante en la historia de la educación jurídica brasileña, con mayor carga horaria para las disciplinas tradicionales de base normativa; y 3) los contenidos propedéuticos, zetéticos y transdisciplinarios tienen baja expresividad en la carga horaria de los cursos investigados. Finalmente, se concluyó que el poder simbólico del positivismo jurídico contribuye como mecanismo de dominación y reproducción en la formación de los licenciados en Derecho, pues manifiesta la fuerza de la norma en el currículo jurídico y en las matrices curriculares analizadas.

Palabras clave: positivismo jurídico; educación universitaria; entrenamiento legal; plan de estudios.

Considerações iniciais

A existência de disposições hierárquicas entre estudiosos com base nos objetos, nos métodos ou nas teorias, menos ou mais prestigiosas num determinado tempo (Bourdieu, 2015), propõe a reflexão acerca do processo seletivo aparentemente natural que o positivismo jurídico faz das disciplinas consideradas relevantes à formação dos bacharéis em Direito.

Bourdieu (2004, p. 27) definiu os campos sociais como “[...] lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas”. Assim, os indivíduos lutam por um lugar de controle da produção nos campos e, principalmente, pelo direito de legitimamente classificar e hierarquizar os bens produzidos naquele campo, o que é condição de poder e de dominação. Portanto, os campos possuem leis próprias e uma estrutura de

relações objetivas que determina o que os agentes podem ou não fazer a partir da posição que eles ocupam na estrutura.

A observação teórica do espaço de formação do bacharel em Direito permite compreender que ele sofre a influência do campo jurídico e do campo universitário, mas que se estrutura de forma peculiar em posições ocupadas por diferentes agentes, nas quais estão em jogo estratégias de conservação de relações de poder, manutenção de privilégios individuais e interesses estatais. É, então, um campo com características próprias, doravante denominado de *campo da formação jurídica*.

Bourdieu (2011) entende que o poder simbólico tem a capacidade de formar grupos e que está fundado na posse de um capital simbólico, que dá ao agente o poder de impor uma visão das divisões sociais, quer sejam antigas ou novas. É o poder de manipular a estrutura objetiva da sociedade; o poder político por excelência. Logo, “as relações objetivas de poder tendem a se reproduzir nas relações de poder simbólico” (Bourdieu, 2011, p. 163) porque os agentes utilizam os capitais que adquiriram em lutas anteriores, como os títulos escolares (capital cultural), para alcançar posições de poder em seu campo.

Existem capitais simbólicos específicos que possuem valor dentro de cada campo. Segundo Bourdieu (2011), no caso do campo jurídico, o conjunto de códigos, o domínio da jurisprudência e da doutrina jurídica são exemplos de capitais culturais objetivados, cuja apropriação importa para ascensão dos profissionais às posições nas disposições do campo jurídico. O direito positivo, portanto, transforma-se em um capital simbólico que tem o poder de produzir efeitos tanto no campo jurídico quanto no *campo da formação jurídica*.

O poder simbólico, implícito ou explícito na norma, que é fundada no paradigma positivista da ciência do direito, bem como nos efeitos que ela produz no campo jurídico e na sociedade em geral, mostra-se como importante mecanismo de dominação e de reprodução na formação dos bacharéis em Direito.

Bourdieu (2021) convida o pesquisador a identificar, na estrutura invisível do campo teórico, o traço que anulamos quando não construímos esse espaço completo. Os conteúdos normativos clássicos, como o Direito Civil e o Penal, por exemplo, são temas considerados dignos de interesse no âmbito acadêmico, quer seja por docentes ou por discentes. Esse mecanismo faz “com que

coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso” (Bourdieu, 2015, p. 37). Tal hierarquia também orienta os investimentos dos agentes no campo universitário, pois será mais fácil obter os lucros do campo se o docente e/ou pesquisador investir nos conhecimentos valorizados nele.

O *habitus*¹ dos profissionais no campo jurídico é fator de extrema relevância para o entendimento dos mecanismos que contribuem para a reprodução do ensino do direito nos moldes tradicionais, pois “a história representada no corpo é a dimensão, entre todas, que carrega as lutas e aquisições culturais dos agentes no espaço social” (Watanabe; Gurgel, 2016, p. 119). O *habitus* nos leva a compreender “o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados” (Wacquant, 2017, p. 214). Nessa perspectiva, verifica-se que o positivismo jurídico não se encontra apenas no fundamento da ciência do direito, mas também no *habitus* dos agentes do campo jurídico e da *formação jurídica*.

Assim sendo, o campo jurídico exerce importante influência sobre o fazer docente, uma vez que os professores tendem a reproduzir as estruturas do campo profissional e, com elas, o modo estatizado de pensar e de fazer o direito. Esse fenômeno ganha ainda mais força na medida em que os professores nos cursos de Direito, em regra, não possuem formação para a docência e desconhecem os referenciais teóricos da educação. Outrossim, o campo acadêmico também trava lutas concorrenciais para manutenção dos agentes em suas posições de poder. É por isso que os conteúdos clássicos são mantidos em detrimento de tantos outros saberes que poderiam ser considerados essenciais às relações sociais e jurídicas contemporâneas.

Apesar de as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Direito incentivarem a adaptação dos projetos pedagógicos dos cursos ao seu contexto de atuação por meio da transdisciplinaridade, que estimula a superação da oferta do curso em disciplinas tradicionais, e de estimularem a transversalidade das atividades prático-profissionais, a perspectiva técnico-jurídica continua focada em conteúdos clássicos do direito, fenômeno que perpassa pela história do ensino jurídico brasileiro (Brasil, 2018).

1 “[...] Os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (Bourdieu, 2011, p. 42).

Salienta-se que o poder regulatório do Estado sobre a educação superior encontra respaldo nos interesses dominantes, quer seja pela força da iniciativa liberal, que demanda profissionais e que privatiza a educação, quer seja pela necessidade de manutenção do monopólio de nomeação do Estado, ou, até mesmo, por contribuição dos grupos dominantes das posições de poder estabelecidas na universidade.

Diante destas premissas teóricas, elaborou-se o problema de pesquisa, qual seja: o poder simbólico da norma, fundada no paradigma positivista enraizado na ciência do direito, é um mecanismo de dominação e de reprodução na formação dos bachareis em Direito?

A partir da pergunta norteadora, delineou-se o objetivo geral da pesquisa de investigar o poder simbólico do positivismo jurídico como mecanismo de dominação e de reprodução na formação dos bachareis em Direito. Para tanto, foram estabelecidos dois objetivos específicos, quais sejam:

1) identificar eventual privilégio dos conteúdos dogmáticos clássicos no ensino do direito a partir da configuração curricular histórica do ensino jurídico brasileiro;

2) analisar as matrizes curriculares de cursos de Direito de cinco universidades catarinenses para identificar eventual destaque para os conteúdos tradicionais de direito positivo.

A análise documental da estrutura curricular histórica dos cursos de Direito, e das matrizes curriculares dos cursos de Direito pesquisados, mostrou-se fundamental para o alcance dos objetivos desta pesquisa, pois os documentos objetivam o significado de relevância que os docentes dão às disciplinas tradicionais do currículo jurídico. Assim, se há uma hierarquia na estrutura que comanda a posição e os privilégios dos conteúdos nos projetos pedagógicos dos cursos, ela precisa ser identificada para que seus efeitos sejam compreendidos com o caráter científico ora proposto.

Ao estudar sobre as relações de poder no âmbito da universidade, Volpato (2019) concluiu que as diferentes áreas de conhecimento giram em torno de uma estrutura, de certa maneira hierarquizada, que traduzem as marcas de uma história de práticas e de lutas anteriores, consubstanciadas em diferentes juízos de valores e de sistemas simbólicos. Esse fenômeno é influenciado “pelo contexto socioeconômico e cultural, pelo campo científico

e pelo poder de cada campo profissional, seja na universidade ou na sociedade” (Volpato, 2019, p. 365).

Também Dias-da-Silva e Muzzeti (2013), ao interpretarem o campo universitário, a partir da teoria bourdieusiana, afirmaram que nele existem relações de dominação e de poder, oriundas de lutas concorrenciais anteriores, as quais hierarquizam, no seu interior, os objetos considerados legítimos, dignos de serem estudados, de interesse e de investimento intelectual. Logo, identificar os conhecimentos tidos como essenciais à formação dos bacharéis em Direito revela também as características do *campo da formação jurídica*, que é influenciado pelo campo jurídico e pelas relações de poder na universidade, espaços nos quais ele também produz efeitos.

Por meio de pesquisa qualitativa, utilizou-se do método científico e da perspectiva bourdieusiana para análise dos documentos públicos relacionados à história da estrutura curricular do ensino jurídico brasileiro e das matrizes curriculares de cursos de Direito das universidades catarinenses selecionadas, todas comunitárias e integrantes do sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais - Acafe, sendo elas:

- a) Universidade do Vale do Itajaí – Univali: Curso de Direito reconhecido pelo Decreto Federal nº 69.799, de 15 de dezembro de 1971;
- b) Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó: Curso de Direito autorizado pelo Decreto Presidencial nº 91.264/85, de 22 de maio de 1985;
- c) Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac: Curso de Direito autorizado pelo Decreto Presidencial nº 91.252, de 17 de maio de 1985;
- d) Universidade da Região de Joinville – Univille: Curso de Direito autorizado pelo Parecer nº 181/96/Cepe, de 25 de abril de 1996;
- e) Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc: Curso de Direito autorizado pela Portaria MEC nº 802, de 7 de agosto de 1996.

A seguir, apresenta-se o mapa de localização das IES selecionadas como lócus da pesquisa, demonstrando sua disposição no território catarinense:

Figura 1 – Mapa do Estado de Santa Catarina: localização das universidades que compõem o lócus da pesquisa



Os conhecimentos jurídicos considerados pertinentes ou relevantes na formação dos bacharéis em Direito são passíveis de identificação pela análise documental da estrutura histórica do ensino jurídico brasileiro e das matrizes curriculares dos cursos investigados, já que eles indicam os componentes considerados essenciais à formação desses bacharéis. Assim, o resultado desse percurso metodológico permitiu a promoção das vinculações com o objeto pesquisado e, por conseguinte, as conclusões que serão apresentadas oportunamente.

A estrutura curricular da formação jurídica no Brasil

Segundo Cunha (2019), na educação superior brasileira, os currículos partem da configuração dos perfis desejáveis das profissões, colocando a prática no ápice da formação. “A prática, nesta lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática” (Cunha, 1998, p. 14). A autora ainda destaca que os princípios de regulação do ensino superior brasileiro contrariam os princípios básicos da universidade, quais sejam, a autonomia e o espírito crítico. Assim, refletir sobre o currículo formativo é ir além da mera compreensão da organização formal de um curso;

já que ele traz consigo a perspectiva epistemológica sobre a qual se funda a formação profissional.

Ainda que a evolução histórica do currículo dos cursos de Direito do país demonstre o empreendimento de ações voltadas ao afastamento da base prescritiva no ensino jurídico, o positivismo da ciência do direito, da regulação educacional e da estrutura burocrática do Estado têm o condão de favorecer a manutenção do poder simbólico do positivismo nas matrizes curriculares, bem como de amparar a estabilidade das posições no *campo da formação jurídica*.

O currículo jurídico revela movimentos históricos decorrentes das lutas estabelecidas no interior do campo. Nele, constam os valores dominantes, as escolhas epistemológicas, a defesa das posições e das disposições no *campo da formação jurídica*. Portanto, a compreensão da evolução histórica do currículo é imprescindível para a verificação da configuração estrutural do ensino jurídico brasileiro e, conseqüentemente, dos padrões invariáveis que estruturam as instituições e os agentes do *campo da formação jurídica*.

Foram selecionados os documentos públicos que envolvem a matéria, tais como os decretos, leis e portarias que regulamentaram as alterações no currículo do curso de Direito desde a sua criação no Brasil. Depois, efetuou-se uma análise comparativa da estrutura curricular dos cursos de Direito estabelecidas pelas reformas curriculares. Com isso, foi possível identificar os conteúdos regulares da estrutura curricular e delinear o perfil invariável da formação jurídica brasileira.

Foram consideradas as reformas curriculares havidas em quatro períodos da história do Brasil:

- 1) Período Imperial (1822 a 1889);
- 2) Período da República Velha (1889 a 1930);
- 3) Período do Pós-Movimento de 1930, Estado Novo e República Militar (1930-1985);
- 4) Nova República (1985-2023)², abaixo mencionadas:

2 Os períodos foram definidos a partir dos marcos temporais indicados em Linhares (2016).

Quadro 1 – Reformas curriculares analisadas e comparadas

Ano	Ato normativo
1891	Decreto nº 1.232- H, de 2 de janeiro de 1891
1895	Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895 ³
1911	Decreto nº 8.662, de 5 de abril de 1911
1915	Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.
1931	Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931
1962	Portaria Ministerial de 4/12/62
1972	Resolução CFE nº 3/72
1994	Portaria MEC nº 1886/94
2004	Resolução CNE/CES nº 9/2004
2018	Resolução CNE/CES nº 5/2018:

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Visando traçar o perfil da formação jurídica em cada momento da história, os componentes curriculares foram classificados de acordo com o seu conteúdo, formando cinco grupos. O primeiro grupo está relacionado aos **Conteúdos Dogmáticos do Direito**. A dogmática jurídica é um modo de pensamento que convoca o jurista a uma redução dos problemas aos conflitos individuais e solucionáveis a partir da regra imposta (Ferraz Júnior, 2015). Assim, os componentes curriculares obrigatórios classificados como de **Conteúdos Dogmáticos do Direito** são aqueles cujo objeto mostra-se claramente identificado em seu próprio nome e remonta ao conteúdo normativo positivado, tais como: Direito Civil, Penal, Comercial, Constitucional etc.

O segundo grupo representa os componentes curriculares de **Conteúdos Propedêuticos e Zetéticos**. Trata, portanto, das disciplinas que possibilitam uma formação geral, humanística, reflexiva e crítica. O termo “propedêutico” refere-se àquilo que é de caráter introdutório, preliminar, preparatório, ao passo que “zetético” refere-se à investigação, à incansável busca da verdade por meio de questionamentos (Michaelis, 2015).

Tanto os componentes curriculares classificados como de **Conteúdos Dogmáticos do Direito** quanto aqueles identificados como de **Conteúdos Propedêuticos e Zetéticos** podem ser trabalhados de forma diversa de tal especificação pelo corpo professoral. No entanto, os levantamentos bibliográficos sobre a famigerada crise no ensino jurídico, em especial Bastos (2000), Rodrigues (1987, 1988, 1995, 2005, 2020) e Linhares (2010), demonstram o paradigma histórico positivista do ensino do Direito, o qual fortalece a dogmática jurídica nos moldes tradicionais. Dessa feita, o agrupamento dos conteúdos nesse modelo parte

do pressuposto de que, por sua própria natureza, eles possuem o caráter especificado.

A terceira classificação é identificada como **Prática Profissional** e se refere às experiências práticas como aquelas realizadas nos estágios, bem como o desenvolvimento das habilidades de resolução de conflitos por meios consensuais. Ressalta-se que, no âmbito da prática profissional, a formação também pode ser realizada numa abordagem reflexiva e crítica ou estritamente tecnicista. Entretanto, tal verificação não é possível exclusivamente pela análise documental da estrutura curricular dos cursos de Direito do Brasil. Em contrapartida, os padrões da orientação curricular investigada, do seu marco histórico-político e das demais razões descritas na norma reguladora, tendem a demonstrar o perfil da formação e, conseqüentemente, das experiências práticas nele oportunizadas.

O quarto grupo é denominado como de **Outros Conteúdos e/ou Componentes Curriculares**. Refere-se a conteúdos diversos daqueles especificados nos grupos anteriores e que proporcionam outras experiências de aprendizagem, como a prática de educação física, monografia e as atividades complementares.

Por fim, o quinto grupo foi destinado aos **Conteúdos Optativos ou de Rol Exemplificativo**, identificado apenas em dois marcos regulatórios na história do ensino jurídico. O primeiro se deu por força da Resolução CFE nº 3/72, que determinou a escolha de, ao menos, duas disciplinas optativas do rol por ela determinado (Brasil, 1972). Já, no que tange ao rol exemplificativo, que surgiu por ocasião da Resolução CNE/CES nº 5/2018, propõe-se a obrigatoriedade da formação geral e a diversificação curricular mesmo sem a identificação dos conteúdos essenciais respectivos (Brasil, 2018).

O estudo evidenciou o privilégio das disciplinas dogmáticas e a predominância da identidade de um grande número delas ao longo da história do ensino jurídico brasileiro. O levantamento dos conteúdos historicamente considerados relevantes à formação jurídica, a partir da frequência com que eles apareceram na condição de essenciais ou obrigatórios às matrizes curriculares dos cursos de Direito estabelecidas após a Proclamação da República do Brasil, é exposto no quadro a seguir:

Quadro 2 - Frequência dos conteúdos obrigatórios nas Reformas Curriculares do Período Republicano

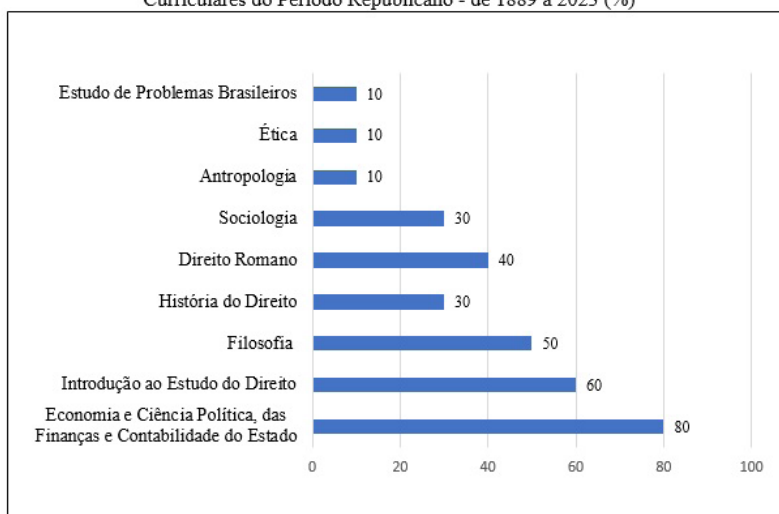
		Reformas Curriculares										Frequência na Estrutura Curricular (%)
		1891	1895	1911	1915	1931	1962	1972	1994	2004	2018	
Conteúdos Dogmáticos do Direito	Direito Constitucional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100
	Direito Civil	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100
	Direito Penal	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100
	Direito Comercial e Empresarial	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100
	Direito Processual	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100
	Direito Administrativo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100
	Direito Internacional		x	x	x	x			x	x	x	80
	Direito do Trabalho						x	x	x	x	x	50
	Direito Tributário								x	x	x	30
	Direito Financeiro e Finanças						x					10
	Legislação comparada sobre o Direito Privado		x									10
	Direito Previdenciário										x	10
Conteúdos Propedêuticos e Interdisciplinares	Economia e Ciência Política, das Finanças e Contabilidade do Estado		x	x	x	x	x	x	x	x		80
	Introdução ao Estudo do Direito			x		x	x	x			x	60
	Filosofia	x	x		x				x	x		50
	História do Direito	x	x							x		30
	Direito Romano	x	x	x	x							40
	Sociologia							x	x	x		30
	Antropologia									x		10
	Ética									x		10
	Estudo de Problemas Brasileiros							x				10
Prática Profissional	Prática Profissional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100
Outros Conteúdos e/ou Componentes	Trabalho de Curso								x	x	x	30
	Psicologia									x		10
	Formas consensuais de resolução de conflitos										x	10
	Medicina Legal	x	x	x	x	x						50
	Educação Física							x	x			20
	Atividades complementares								x	x		20
Conteúdos Opativos ou de rol exemplificativo	Disciplinas optativas, de formação geral ou diversificação curricular em rol exemplificativo							x			x	20

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Analisando o Quadro 2, verifica-se que os conteúdos dogmáticos prevaleceram no currículo jurídico ao longo de todo o período analisado. Direito Constitucional, Civil, Penal, Comercial e Empresarial, Processual e Administrativo mantiveram-se em 100% (cem por cento) das propostas. Direito do Trabalho assegurou esse espaço a partir de 1962, enquanto o Direito Tributário o fez a partir de 1972, e o Direito Previdenciário, infelizmente, somente ingressou nos conteúdos essenciais no ano de 2018.

Os conteúdos propedêuticos e zetéticos aparecem com menor frequência, evidenciando-se o interesse do Estado em manter as disciplinas atinentes à Economia e à Ciência Política, às Finanças e à Contabilidade do Estado, as quais aparecem em 80% (oitenta por cento) das estruturas curriculares estudadas. Introdução ao Estudo do Direito aparece em 60% (sessenta por cento) das estruturas, ao passo que as demais disciplinas, como Filosofia e Sociologia, oscilam ao longo da história. Veja-se abaixo:

Gráfico 1 – Frequência dos Conteúdos Propedêuticos e Zetéticos nas principais Reformas Curriculares do Período Republicano - de 1889 a 2023 (%)



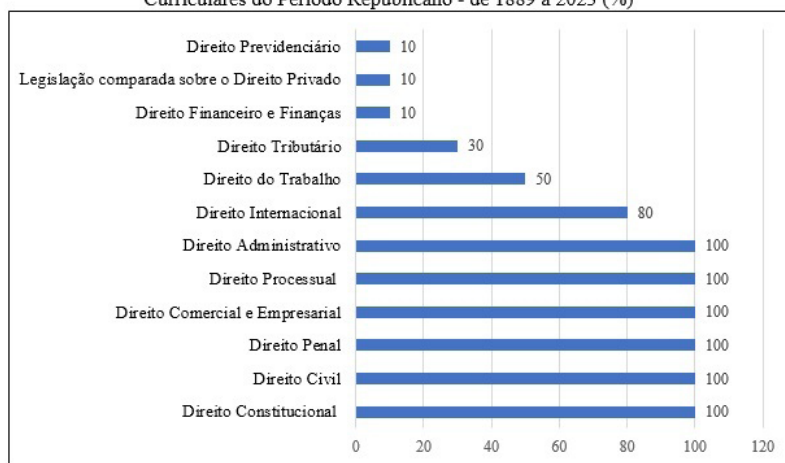
Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 1 evidencia, dentre outros aspectos, que a Sociologia mostrou-se, ao longo da história, menos importante do ponto de vista regulatório do que outros conteúdos curriculares, muito embora o Direito seja uma ciência social. Da mesma forma, a História do Direito sucumbiu à preponderância dos saberes dogmáticos do Direito, apesar de sua relevância ser incontestável para

a compreensão da evolução dos institutos jurídicos e dos mecanismos de controle do Estado. Em contrapartida, os conteúdos dogmáticos do Direito consolidaram-se ao longo da história, garantindo prestígio e poder a quem ocupa esses espaços.

O gráfico 2 a seguir demonstra a relevância conferida pelo Estado, por meio de seus agentes, a alguns conteúdos de direito positivo e, conseqüentemente, ao campo da formação jurídica, que se constitui de acordo com as normas regulamentadoras. Apresenta-se:

Gráfico 2 – Frequência dos Conteúdos Dogmáticos do Direito nas principais Reformas Curriculares do Período Republicano - de 1889 a 2023 (%)



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O gráfico acima pode ser analisado sob a perspectiva de Bourdieu (2020), para quem existem capitais simbólicos específicos que possuem valor em cada campo. Ao estudar o campo jurídico, o autor destacou que o conjunto de códigos, o domínio da jurisprudência e da doutrina jurídica são exemplos de capitais culturais objetivados, cuja apropriação importa para a ascensão dos profissionais às posições no campo profissional. O direito positivo, portanto, transforma-se em um capital simbólico que tem o poder de produzir efeitos tanto no campo jurídico quanto no da formação jurídica, os quais se inter-relacionam. A regulação educacional, também fundada no paradigma normativo e com o apoio dos agentes que buscam manter suas posições no *campo da formação jurídica*, por sua vez, contribui para a manutenção deste poder simbólico do positivismo jurídico na formação em Direito.

As matrizes curriculares dos cursos de Direito investigados

Preliminarmente, importa esclarecer que, com o advento da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), foi estabelecido um novo marco regulatório para o ensino jurídico. Diante disso, aos cursos de Direito foi imposta a obrigação de adequar suas matrizes curriculares e implantar o novo modelo institucionalizado pelo Ministério da Educação para os estudantes ingressantes no prazo máximo de dois anos após sua publicação. Entretanto, sobreveio a pandemia de covid-19 e esse prazo foi prorrogado até 19 de dezembro de 2021 pela Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020). Assim, considerando que: a) a presente pesquisa já estava em andamento quando do decurso do prazo de implantação das novas DCN pelas IES; b) ainda não foi possível a conclusão sequer de uma turma pela nova matriz curricular; c) muitos professores dos cursos de Direito, inclusive os entrevistados, a depender da fase em que lecionam, não tiveram experiência docente na nova grade curricular; optou-se, então, por analisar as matrizes curriculares decorrentes das diretrizes anteriores, dadas pela Resolução CNE/CES nº 9/2004, que ainda vigora nos cursos de Direito das IES investigadas, iniciados no seu período de vigência (Brasil, 2004).

As matrizes curriculares foram obtidas por meio de consulta pública aos sites de cada IES investigada (Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2023; Universidade da Região de Joinville, 2015; Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2019; Universidade do Planalto Catarinense, 2018; Universidade do Vale do Itajaí, 2018). As disciplinas foram agrupadas por seu conteúdo em cinco grandes grupos, tal como realizado no estudo da estrutura curricular da formação jurídica brasileira, dadas pelas reformas, quais sejam: **Conteúdos Dogmáticos do Direito; Conteúdos Propedêuticos e Zetéticos; Prática Profissional; Outros Conteúdos e/ou Componentes Curriculares; e Conteúdos Optativos ou de Rol Exemplificativo.**

Tendo em vista que as informações decorrentes das matrizes curriculares apresentam maior nível de detalhamento, os conteúdos agrupados no modelo anterior foram divididos em subgrupos, de acordo com a natureza dos componentes curriculares. Dessa forma, os **Conteúdos Dogmáticos do Direito** foram

subdivididos em **Conteúdos Clássicos de Direito Material**³, **Outros Conteúdos de Direito Material e Conteúdos Clássicos de Direito Processual**.

Tal classificação foi realizada com base na própria estrutura curricular do ensino jurídico brasileiro, como exposto anteriormente, pois os componentes curriculares classificados como Conteúdos Clássicos de Direito Material e Conteúdos Clássicos de Direito Processual são aqueles que, historicamente, foram reconhecidos pela regulação como essenciais ao currículo do bacharel em Direito. Os conteúdos classificados como Outros Conteúdos de Direito Material também possuem natureza dogmática, fundamentada em base normativa, mas se fortaleceram no ensino jurídico somente nas últimas décadas, razão pela qual compõem o subgrupo com esse nome, como é o caso do Direito Ambiental e Urbanístico, Direito Previdenciário, Direito do Consumidor etc.

A Prática Profissional continua consubstanciada nos Estágios de Prática Jurídica e os Conteúdos Propedêuticos e Zetéticos reúnem aqueles que assim o são pela natureza de sua área de conhecimento. Os Conteúdos Optativos ou de Rol Exemplificativo abordam os componentes curriculares indicados como optativos ou eletivos. Já no que se refere ao grupo dos Outros Conteúdos e/ou Componentes Curriculares, optou-se pela subdivisão em cinco grupos: **Componentes Transdisciplinares; Dimensões da Linguagem; Trabalho de Curso; Projetos de Extensão; e Atividades Complementares**.

Os Componentes Transdisciplinares abrangem diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Medicina Legal e as Formas Consensuais de Resolução de Conflitos.

No que tange ao subgrupo Dimensões da Linguagem, foram reunidos os componentes curriculares relacionados à língua portuguesa, à linguagem jurídica, à oratória, à lógica e à hermenêutica. Apesar de não ocupar um espaço relevante na carga horária dos cursos de Direito, a linguagem jurídica, em suas diversas dimensões, constitui um poderoso mecanismo de manutenção do poder simbólico acumulado pelos agentes do campo jurídico e pelo próprio Estado. A transmutação do conflito vulgar, inconciliável, em conflito de relevante interesse social é realizada por profissionais especializados, que utilizam a linguagem própria do campo jurídico. Da mesma forma, a interpretação historiciza o direito positivo, resguardando a aparência de neutralidade e

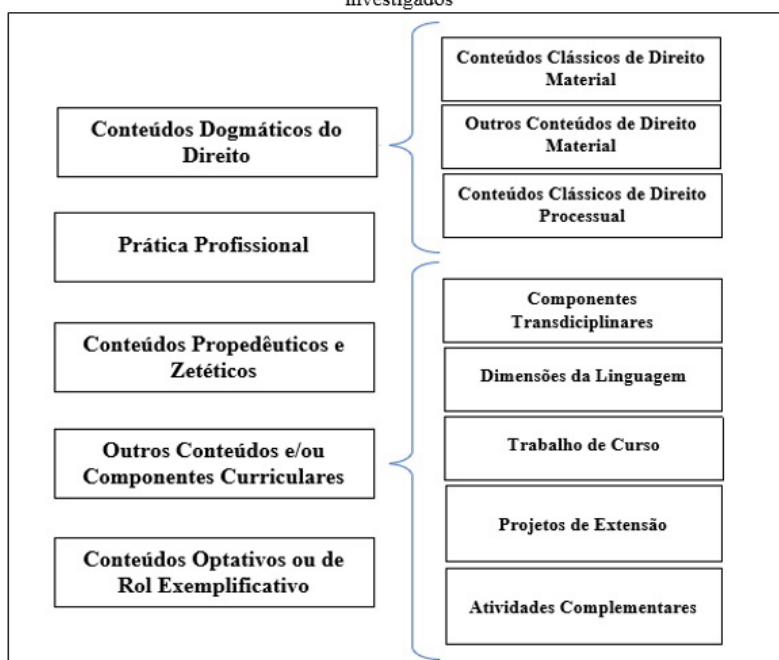
3 Direito material é o direito substancial ou "[...] complexo de normas que regem as relações jurídicas, definindo sua matéria. Por exemplo, direito civil, direito penal, direito comercial etc. Contrapõe-se ao Direito adjetivo ou formal, que representa o direito processual" (Luz, 2022, p. 177).

imparcialidade do Estado, contribuindo para que a submissão dos agentes ao seu veredito ocorra de maneira voluntária.

O subgrupo Trabalho de Curso reuniu os componentes curriculares afins, tais como metodologia científica, projeto de trabalho de curso, monografia, iniciação à pesquisa científica etc. Já os subgrupos Projetos de Extensão e Atividades Complementares designam os componentes curriculares dessa natureza.

A Figura 2, a seguir, apresenta a matriz classificatória, elaborada e utilizada para a análise comparativa dos dados seleccionados nesta etapa da pesquisa:

Figura 2 – Classificação dos componentes curriculares das matrizes dos Cursos de Direito investigados

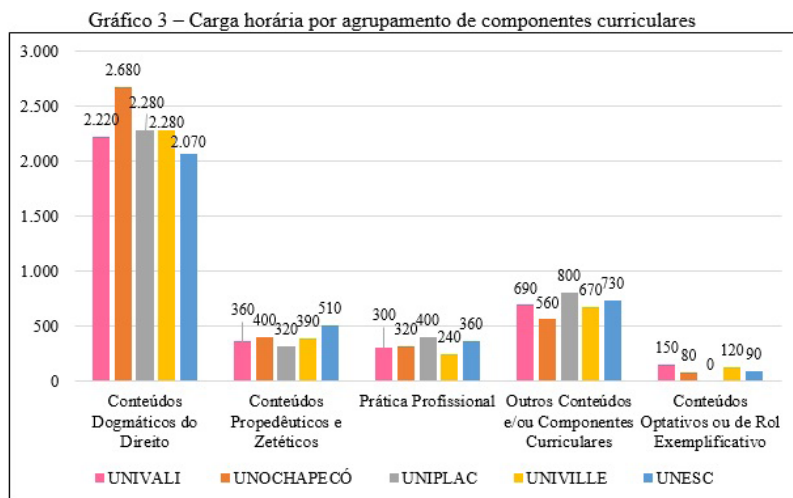


Fonte: elaborada pela autora (2023).

Efetuada as ponderações necessárias acerca das escolhas classificatórias na organização e na análise dos dados coletados, expõem-se os resultados relativos à análise das matrizes curriculares dos cursos investigados, exibindo-se as similitudes e as diferenças observadas entre os referidos currículos.

Comparando-se os grandes grupos de componentes curriculares, verificou-se que todos os cursos analisados destinam a maior parte de sua carga horária aos componentes curriculares

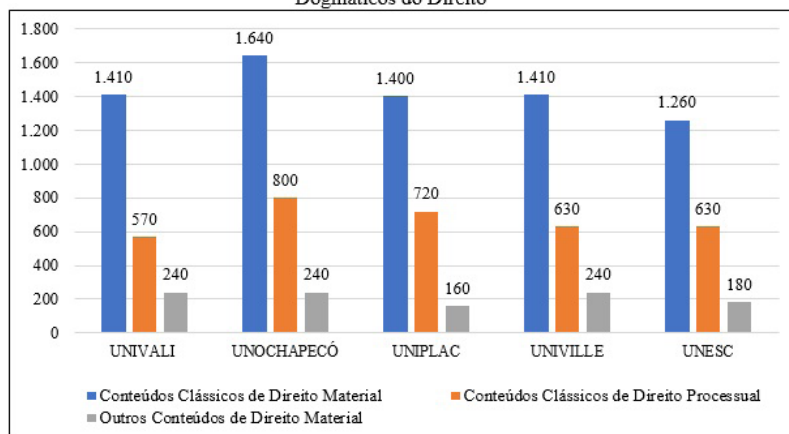
voltados aos Conteúdos Dogmáticos do Direito e em proporção muito superior ao tempo destinado aos demais conteúdos e/ou componentes curriculares, como demonstrado no gráfico abaixo:



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Evidencia-se que os Conteúdos Clássicos de Direito Material e Processual ocupam uma parte copiosa da carga horária de todos os cursos investigados, destacando-se ainda mais esse fenômeno no curso de Direito da Unochapecó. Veja-se:

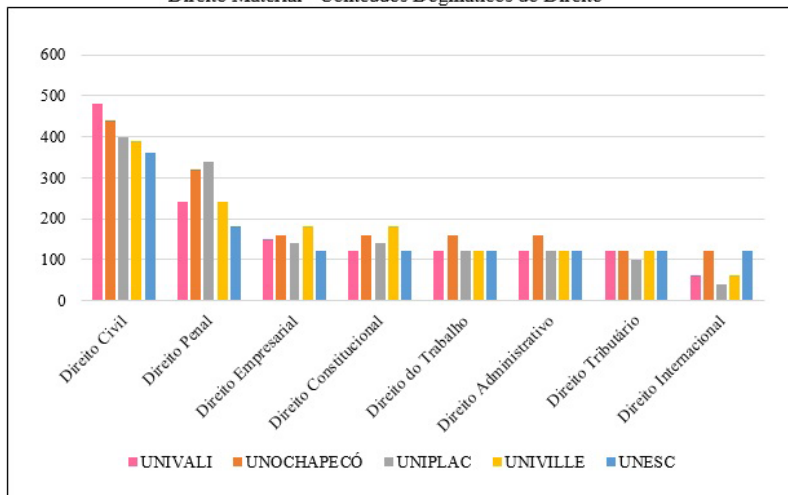
Gráfico 4 – Composição da carga horária dos componentes curriculares com Conteúdos Dogmáticos do Direito



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Também no escopo dos conteúdos clássicos, há um claro destaque para algumas disciplinas, o que se observa na identidade de conteúdo em todas as matrizes curriculares analisadas. A maior parte da carga horária é destinada aos conteúdos de Direito Civil e Penal, seguindo-se de Direito Empresarial e Constitucional, permanecendo em percentuais semelhantes para o Direito do Trabalho, Administrativo e Tributário. Assim:

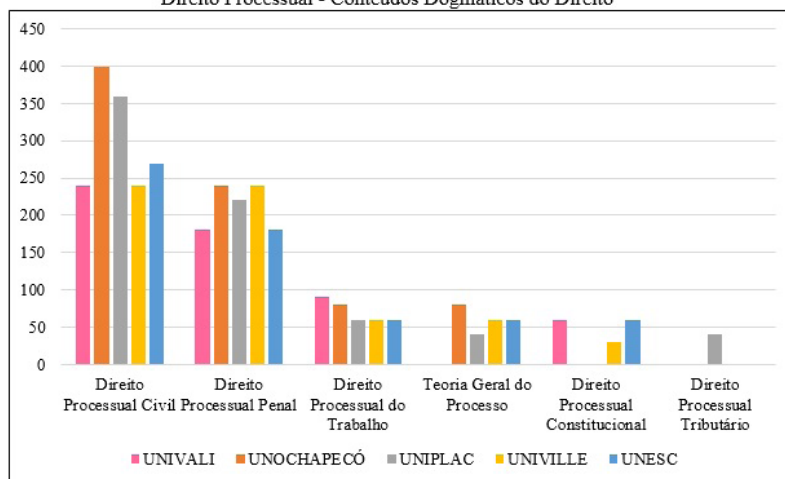
Gráfico 5 – Carga horária dos componentes curriculares com Conteúdos Clássicos de Direito Material - Conteúdos Dogmáticos do Direito



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os componentes curriculares com Conteúdos Clássicos de Direito Processual ocupam a segunda posição na composição da carga horária dos cursos de Direito investigados e, tal como ocorre nos componentes com Conteúdos Clássicos de Direito Material, também nesse grupo alguns componentes curriculares idênticos ganham carga horária destacada em todas as IES. Prevalece a supremacia da carga horária destinada ao Direito Processual Civil e ao Direito Processual Penal, em consonância com os conteúdos anteriores de direito material, conforme estampado a seguir:

Gráfico 6 – Carga horária dos componentes curriculares com Conteúdos Clássicos de Direito Processual - Conteúdos Dogmáticos do Direito



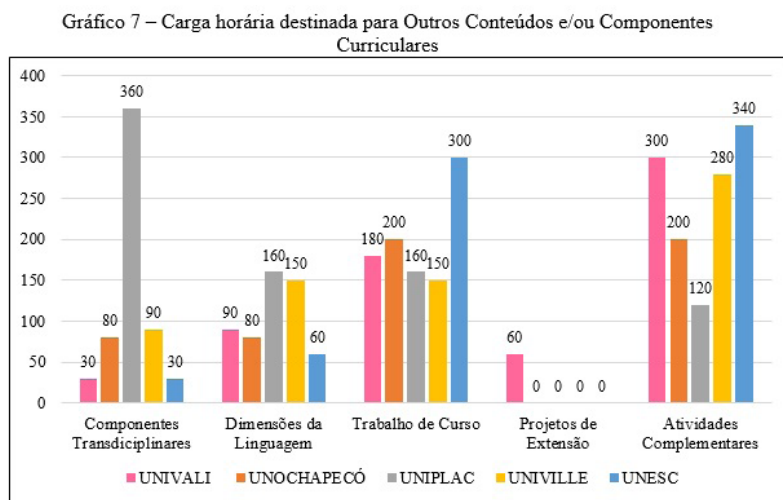
Fonte: elaborado pela autora (2023).

No grupo denominado como Outros Conteúdos de Direito Material, observa-se a presença dos componentes curriculares de Direito Ambiental e Previdenciário com baixa carga horária. No mais, não há uniformidade na incidência dos demais conteúdos, tampouco há investimento considerável de tempo em qualquer desses componentes curriculares por parte de nenhuma das IES investigadas.

Esses achados demonstram que os novos direitos ainda não têm relevância no escopo das matrizes curriculares dos cursos investigados, o que consolida a tese de que o *campo da formação jurídica* está marcado por disposições históricas, construídas a partir do modelo originário do ensino jurídico nacional e sustentadas pela força da norma, que promove os efeitos estruturantes do Estado, do campo jurídico e *do campo da formação jurídica*. Como exemplo disso, tem-se uma pequena parcela da carga horária destinada ao estudo dos direitos do consumidor. Mesmo que se esteja em uma economia globalizada e numa sociedade de consumo, é notório que as bases reflexivas dessa matéria não têm destaque nas matrizes curriculares analisadas. Ademais, além do predomínio do direito positivo estruturante da ciência do Direito e das estruturas do Estado, o campo universitário é um espaço social onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos jogos de poder (Catani, 2011).

Outra abordagem que merece consideração destacada diz respeito ao segundo grupo, que ocupa a maior parte da carga

horária dos cursos investigados, denominado Outros Conteúdos e/ou Componentes Curriculares. Como o próprio nome diz, essa classificação abrange não somente conteúdos específicos, denominados como transdisciplinares ou relativos às dimensões da linguagem, mas também componentes curriculares destinados ao desenvolvimento do Trabalho de Curso e de Atividades Complementares, os quais efetivamente tornam expressiva a carga horária dispensada aqui, conforme se vê abaixo:



Fonte: elaborado pela autora (2023).

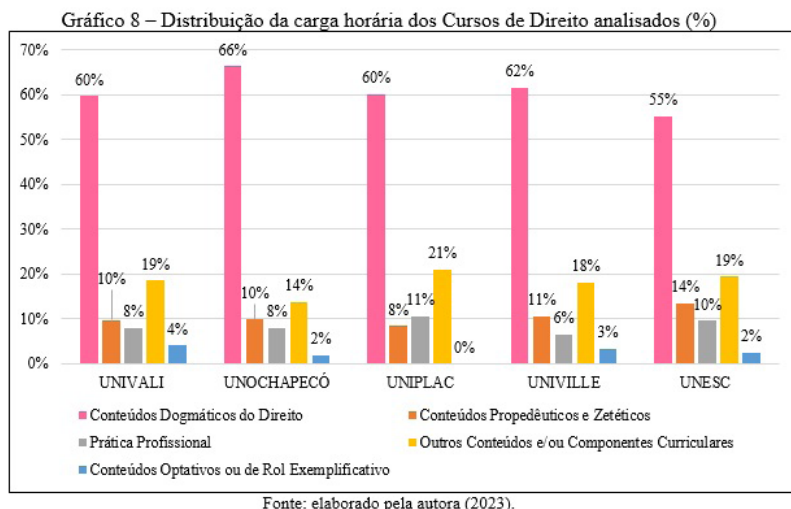
Tanto o Trabalho de Curso quanto as Atividades Complementares são exigências da Resolução CNE/CES nº 9/2004 (Brasil, 2004), o que ratifica a influência decisiva do marco regulatório na organização dos componentes curriculares do curso. Importa mencionar que o Trabalho de Curso é um importante incentivo à pesquisa e coloca o estudante na busca ativa de novos saberes e de conhecimentos transdisciplinares, bem como o estimula a novas pesquisas em cursos de mestrado e de doutorado.

No que tange aos Componentes Transdisciplinares, destacou-se a carga horária da Uniplac, com componentes curriculares que diferem dos apresentados pelas demais IES, quais sejam: Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Tecnologia da Informação e Comunicação e, ainda, Cultura, Diferença e Cidadania.

No mais, importa registrar que os Conteúdos Propedêuticos e Zetéticos não apresentam carga horária expressiva nas matrizes curriculares dos cursos investigados, em consonância com os

achados na análise da estrutura curricular histórica do ensino jurídico, bem como com aqueles da pesquisa realizada por Ausani (2019, p. 105), onde relata que “a percepção da maioria dos docentes foi no sentido de que há um distanciamento entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas, com maior espaço e reconhecimento as disciplinas dogmáticas”.

Por fim, o gráfico abaixo sintetiza o panorama final comparativo das matrizes curriculares selecionadas e analisadas:



Embora a regulação educacional permita a adaptação dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito ao seu contexto de atuação, os achados decorrentes da análise das matrizes curriculares dos cursos investigados demonstram a consonância de suas propostas formativas com a estrutura histórica do currículo jurídico brasileiro, com base epistemológica de cunho positivista, o que contribui para a manutenção da formação dos bacharéis em Direito no modelo tradicional de ensino: dogmático e tecnicista.

Considerações finais

Em suma, o exame da configuração histórica das matrizes curriculares dos cursos de Direito no Brasil evidenciou que a regulação educacional sustenta o poder simbólico do positivismo jurídico na formação em Direito, uma vez que os conteúdos dogmáticos clássicos do Direito, de caráter codicista, como o Direito Penal, o Direito

Civil e o Direito Processual em todos os seus ramos, ocupam espaço destacado na cronografia do ensino jurídico brasileiro. Certa feita, os conteúdos propedêuticos e zetéticos, que permitem uma avaliação ampla dos fenômenos jurídicos e dos efeitos da norma, foram historicamente colocados em plano secundário, tal como ocorre com a Sociologia, a Ética, a História do Direito e até mesmo a Filosofia.

Já pelo estudo das matrizes curriculares dos cinco Cursos de Direito investigados, foi possível evidenciar que:

- 1) os cursos de Direito investigados conservam a mesma estrutura curricular predominante na história do ensino jurídico brasileiro, preponderando os componentes curriculares com Conteúdos Dogmáticos do Direito;
- 2) o direito positivo mostra-se na base curricular dos cursos analisados, os quais destinam a maior parte da carga horária dos Conteúdos Dogmáticos do Direito aos Conteúdos Clássicos de Direito Material e aos Conteúdos Clássicos de Direito Processual;
- 3) todos os cursos investigados dedicam a maior carga horária aos mesmos conteúdos clássicos, especialmente Direito Civil e Processo Civil, Direito Penal e Processo Penal, Direito Constitucional, Direito Administrativo e Direito Empresarial;
- 4) por força regulatória, à Prática Profissional, ao Trabalho final de Curso e às Atividades Complementares dedica-se um tempo expressivo da formação dos bacharéis em Direito;
- 5) os Conteúdos Propedêuticos e Zetéticos ocupam um percentual médio de 10% (dez por cento) da carga horária dos cursos investigados;
- 6) os Outros Conteúdos de Direito Material e os Conteúdos Transdisciplinares possuem baixa expressividade na composição da carga horária das matrizes curriculares analisadas.

Assim, a análise das matrizes curriculares dos cursos investigados demonstrou paridade com os achados relativos à base estrutural histórica do currículo jurídico brasileiro, ratificando o fundamento epistemológico de cunho positivista que contribuiu para a formação dos bacharéis em Direito no modelo dogmático e tecnicista, e confirmando o poder simbólico do positivismo jurídico como mecanismo de dominação e de reprodução na formação dos bacharéis em Direito.

Referências

- AUSANI, Paulo César. *Hermenêutica e Ensino Jurídico: percepção de docentes de instituições de Santa Maria-RS*. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019. Disponível em: http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/bitstream/UFN-BDTD/853/5/Dissertacao_PauloCesarAusani.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Côrrea. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia Geral: habitus e campo: Curso no Collège de France (1982-1983)v. 2*. Tradução de: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2021.
- BRASIL. Resolução CFE nº 3, de 25 de fevereiro de 1972. Currículo mínimo de curso de graduação em direito. *Revista Documenta*, Ministério da Educação e Cultura, n. 140, p. 566, jul. 1972.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial Da União, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2020/rces001_20.pdf. Acesso em: 29 mai. 2026.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério Da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério Da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.
- CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LqyGHhYg69RCRnfJy5pXdsB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 mai. 2026.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

- CUNHA, Maria Isabel da. Contribuições teóricas e reflexões sobre a prática: uma reconfiguração emergente dos currículos universitários. *Higher Education and Society Magazine (ESS)*, v. 9, n. 1, p. 11-20, 2019. Disponível em: <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/177>. Acesso em: 05 abr. 2026.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem; MUZZETI, Luci Regina. Licenciaturas Light: resultado das lutas concorrenciais no campo universitário? *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 21, n. 75, p. 11-28, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1107>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. *Função social da dogmática jurídica*. São Paulo: Atlas, 2015.
- LINHARES, Maria Yedda Leite. Introdução. In: LINHARES, Maria Yedda Leite (org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: GEN LTC, 2016.
- LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Ensino jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito*. São Paulo: Iglu, 2010.
- LUZ, Valdemar P. da. *Dicionário jurídico*. Barueri: Manole, 2022.
- MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. *Busca de Termos*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- PACIEVITCH, Thais. Geografia de Santa Catarina. *Portal InfoEscola*, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.infoescola.com/santa-catarina/geografia-de-santa-catarina/>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Os cursos de direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico*. 2. ed. Florianópolis: Habitus, 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo análise e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho*. 1987. 193 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1987. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/75379/91697.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.
- UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. Matriz Curricular do Curso de Direito. In: UNOCHAPECÓ. *Síntese do projeto pedagógico do Curso de Graduação em Direito (bacharelado)*: Matriz 1410. Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2023. Disponível em: <https://www.>

unochapeco.edu.br/static/data/portal/sites/ppc/42.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. Matriz Curricular. In: UNIVILLE. *Projeto pedagógico do curso Direito*: Campus Joinville. Joinville: UNIVILLE, 2015. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/1269904/PPC_Direito_Joinville.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Matriz curricular proposta. In: UNESC. *Projeto pedagógico do curso de direito*. Criciúma: UNESC, 2019. Disponível em: https://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/17923.pdf?1575666786. Acesso em: 12 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. Estrutura Curricular. In: UNIPLAC. *Projeto pedagógico do curso de direito*. Lages: UNIPLAC, 2018. Disponível em: <https://data.uniplaclages.edu.br/publicacoes/resolucoes/faeed730b46d74f608c0c417d3a9e15b.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Anexo da Resolução nº 265/CONSUN-CaEn/2018. Matriz Curricular do Curso de Direito. In: UNIVALI. *Projeto Pedagógico*: curso de direito, modalidade presencial, Biênio 2020-2021. Itajaí: UNIVALI, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3LH6D75>. Acesso em: 12 jul. 2022.

VOLPATO, Gildo. Campo científico, conhecimento e relações de poder na universidade: uma revisão a partir do pensamento relacional de Pierre Bourdieu. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 365-381, jan./jun. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100365. Acesso em: 20 mai. 2026.

WACQUANT, Loïc. *Habitus*. In: CATANI, Afrânio *et al.* (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 213-217.

WATANABE, Graciella; GURGEL, Ivã. As marcas sociais deixadas pelas escolas em nossos professores de ciências: a questão da violência simbólica. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 31, n. 99, p. 116-148, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5491>. Acesso em: 05 ago. 2023.

Submetido em: 16-07-2023
Aprovado em: 13-04-2026



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Discutindo Diversidade Sexual a Partir de *Com amor, Simon*: Relato de uma Prática Localizada no Ensino Médio

RESUMO: Este artigo propõe um estudo sobre como os homens gays são representados através dos meios audiovisuais, com ênfase no filme *Com Amor, Simon* (2018). O objetivo é analisar de que modo o filme *Com Amor, Simon* (2018) pode incitar discussões sobre diversidade sexual no contexto escolar e investigar como os personagens gays são construídos dentro da narrativa cinematográfica e analisar o impacto social gerado pela representatividade LGBTQIAPN+ na mídia, sobretudo em um país com altos índices de machismo e homofobia, como o Brasil. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica para fundamentar teoricamente a análise do corpus, que foi conduzida de maneira descritiva, registrando e examinando os dados sem interferências ou manipulações externas. Os resultados demonstram que a representatividade positiva nos meios audiovisuais desempenha um papel crucial na desconstrução de preconceitos e na promoção de um discurso mais inclusivo. Além disso, o estudo reforça a importância da educação na transformação social, destacando a necessidade de que professores assumam uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem, levando o debate sobre diversidade e respeito para dentro da sala de aula.

Palavras-chave: gay; representações; audiovisuais; educação.

Paulo Henrique Santos Nunes

Universidade Federal da Bahia

Instituto Federal do Piauí

p.nunes@ufba.br

Rodrigo Silva Nascimento

Instituto Federal do Sul de Minas

rodrigo.nascimento@ifsuldeminas.

edu.br

Discussing Sexual Diversity through *Love, Simon*: Report of a Situated Practice in High School Education

ABSTRACT: This article proposes a study on how gay men are represented in audiovisual media, with an emphasis on the film *Love, Simon* (2018). The objective is to examine how the film *Love, Simon* (2018) can encourage discussions on sexual diversity within the school environment and to investigate how gay characters are constructed within the cinematic narrative and analyze the social impact generated by LGBTQIAPN+ representation in the media, especially in a country with high levels of machismo and homophobia, such as Brazil. The research adopts a bibliographic approach to theoretically support the analysis of the corpus, which was conducted descriptively, recording and examining data without external interference or manipulation. The results demonstrate that positive representation in audiovisual media plays a crucial role in deconstructing prejudices and promoting a more inclusive discourse. Furthermore, the study reinforces the importance of education in social transformation, highlighting the need for teachers to take an active role in the teaching-learning process by bringing discussions on diversity and respect into the classroom.

Keywords: gay; representations; audiovisual; education.

Discutiendo la Diversidad Sexual a partir de *Con amor, Simon: Relato de una Práctica Localizada en la Educación Secundaria*

RESUMEN: Este artículo propone un estudio sobre cómo se representa a los hombres gays en los medios audiovisuales, con énfasis en la película *Con Amor, Simon* (2018). El objetivo es examinar cómo la película *Con Amor, Simon* (2018) puede promover debates sobre la diversidad sexual en el ámbito escolar y investigar cómo se construyen los personajes gays dentro de la narrativa cinematográfica y analizar el impacto social generado por la representación LGBTQIAPN+ en los medios, especialmente en un país con altos índices de machismo y homofobia, como Brasil. La investigación adopta un enfoque bibliográfico para fundamentar teóricamente el análisis del corpus, que se llevó a cabo de manera descriptiva, registrando y examinando los datos sin interferencias ni manipulaciones externas. Los resultados demuestran que la representación positiva en los medios audiovisuales desempeña un papel crucial en la deconstrucción de prejuicios y en la promoción de un discurso más inclusivo. Además, el estudio refuerza la importancia de la educación en la transformación social, destacando la necesidad de que los profesores asuman un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llevando el debate sobre diversidad y respeto al aula.

Palabras clave: gay; representaciones; audiovisuales; educación.

Considerações iniciais

Falar sobre sexualidade, principalmente sobre a homossexualidade, ainda é visto como algo inapropriado por algumas pessoas, consequentemente pesquisas voltadas a esse campo de estudo ainda não são amplamente divulgadas e abordadas no cenário escolar. Através da apresentação do filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018), bem como o debate em sala de aula, podemos compreender a importância de tratar sobre tais assuntos dentro das escolas.

O filme tido como ponto inicial das discussões (*Com Amor, Simon*) traz uma representação verossímil e multidimensional de rapazes homossexuais trazendo, assim, a compreensão de como os personagens masculinos devem ser apresentados e construídos, além de elucidar a importância que tem a abordagem da sexualidade no contexto escolar.

A escolha do filme citado no parágrafo anterior se deu, primeiramente, pelo modo como o filme realizou a representação humanizada dos jovens *gays*, bem como o modo em que este trouxe representações de personagens heterossexuais que não tinham traços de machismo e de uma masculinidade tóxica.

O segundo motivo pela escolha do filme foi justamente por ele se passar em um contexto escolar, no qual os estudantes poderiam sentir-se representados, fazendo também com que o debate pudesse seguir de uma maneira fluida.

Sendo assim, buscamos analisar de que modo o filme *Com amor, Simon* pode incitar discussões sobre diversidade sexual no contexto escolar e trazer o modo como ocorrem as representações de homens *gays* no filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018) da autora Becky Albertalli, bem como a reflexão do seu impacto social na vida de jovens e adultos que vivem na sociedade brasileira. A pesquisa busca compreender como o filme pretende quebrar com os estereótipos que foram criados com os padrões de masculinidade estabelecidos ao longo dos anos e vem sendo reforçados através do preconceito e machismo passado de geração a geração. Trazendo o foco para representação e construção identitária do homossexual masculino através dos meios audiovisuais. Este artigo buscou analisar estas representações no filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018) e, então, discutiu sobre a importância e relevância de obras LGBTQIAPN+ na formação de pessoas que aceitam as diferenças e respeitam as escolhas dos outros sem as julgar.

Organizamos nosso texto em 3 seções, a primeira seção contemplou as questões voltadas ao debate de gênero e sexualidade na atualidade, dando enfoque à importância da discussão de temas tidos como sensíveis nos ambientes formais e não formais. A segunda seção abordou o papel dos meios audiovisuais na construção de personagens LGBTQIAPN+, dando foco à construção de personagens homossexuais do gênero masculino. Por fim, a terceira seção traz um relato sobre a apresentação e discussão em sala de aula do filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018), acerca do tema sexualidade e respeito.

Gênero e sexualidade: assuntos que precisam ser discutidos

Analisando a importância de romper com essas barreiras e debater sobre questões relacionadas à sexualidade, surge a teoria *queer*, que busca gerar discussões sobre a liberdade sexual humana, apontada por Foster da seguinte maneira:

São duas características que se sobressaem do *queer* no que se refere a levá-lo até uma teorização cultural:

- 1) O *queer* se fundamenta em uma epistemologia aberta que repudia as definições fixas sobre as tensões do patriarcado e suas definições da sexualidade. Definir a língua, e desde esse ponto definir o mundo, sempre tem sido o sonho principal do patriarcado, e um dos impulsos cruciais do *queer* é a subversão deste projeto por amor a outras formas de construir uma epistemologia da experiência e a subcategoria que constitui a sexualidade.
- 2) Em vista de que o patriarcado propõe um sistema fechado de análise social e histórico, tanto no que diz respeito ao que exclui quanto no que se refere a suas aspirações desde um modelo que engloba e explica tudo, o *queer* se afasta da urgência de formular um contra modelo igualmente excludente e globalizante. O *queer* não constitui uma narrativa mestra, nem se propõe a elaborar tal coisa, por uma questão de deixar em aberto e suspenso considerações sobre identidades fixas, motivações inteiramente consequentes, antecedentes e procedentes estritamente unidirecionais e transitivos e formulações exclusivamente entrelaçadas (Foster, 2020, p. 19).

Assim, Foster (2020) apresenta aos leitores a importância que o autoconhecimento e autoaceitação têm no processo de desconstrução dos padrões pré-definidos e impostos à sociedade, pois em uma cultura que dita os comportamentos alheios é necessário estar bem consigo mesmo, em primeiro lugar, para poder enfrentar as coisas que possam vir. Deste modo, o autor mostra que a teoria *queer* busca auxiliar os indivíduos a serem quem são sem um guia do que deve ou não ser seguido, respeitando a individualidade de cada um, tanto do modo que ele se vê, como também do jeito que ele quer ser visto.

A sociedade brasileira passou por um grande avanço no que diz respeito à luta das minorias. É possível perceber que muitas das vozes que vinham sendo caladas ao longo dos anos começaram a ganhar cor e forma. Entretanto, quando se trata da população LGBTQIAPN+, a história (de certo modo) ainda se repete. E nota-se também, que ao referir-se, especificamente, aos homens *gays* o preconceito se torna ainda mais evidente, de modo geral, se um homem possui trejeitos femininos independentemente da sua sexualidade, ele será alvo de ofensas e isso se dá porque a figura feminina é tida como submissa ao homem *cis* heterossexual.

Existe um termo em inglês chamado *camp* que é utilizado para se referir a personagens *gays* no romance norte-americano. Segundo o *Cambridge Dictionary*, esse adjetivo (informal) é utilizado como forma (pejorativa) de humor para se referir ao comportamento de um homem *gay*, bem como um estilo exagerado de ser, usando cores brilhantes e falando alto; em outras palavras, é um termo utilizado para ridicularizar os *gays*. Conforme Rodrigues-Júnior apresenta em seu texto:

[...] o estilo verbal *camp* tem sido usado para representar as identidades de personagens *gays* no discurso literário ficcional. Há, conforme Harvey, duas dimensões distintas que precisam ser levadas em conta ao se investigar esse estilo verbal: a dimensão micro, ou linguística, facilmente perceptível na superfície do texto original, e a dimensão macro, ou os valores culturais mais amplos que têm sido estabelecidos como representativos das identidades *gays* da contemporaneidade, cujos traços distintivos não são facilmente percebidos pelo tradutor. Essas duas dimensões, segundo Harvey, constituem a representação dessas identidades, tendo na dimensão macro os valores que irão fundamentar as identidades *gays* (Rodrigues-Júnior, 2016, p. 40).

Essa percepção se torna cada vez mais clara quando levamos em consideração os padrões masculinos impostos pela sociedade, e que, por muito tempo, foi visto como o certo a ser seguido, quando, independentemente da sexualidade, um homem que não seguisse o padrão tido como correto era considerado inferior aos outros. Patrício, Pereira e Ferreira (2019) representam esse tipo de comportamento da seguinte maneira:

O gênero masculino, ao longo do tempo, vem sendo permeado por restrições de comportamento ligadas aos seus sentimentos e vontades, suas formas de expressar-se, que estão ligadas às emoções, como: o próprio medo, a dor, a tristeza e o carinho, essas restrições enrijeceram e moldaram o comportamento masculino, dando a percepção de uma figura imbatível e inalcançável. Todas essas questões, ligadas à eterna luta em reforçar a ideia de 'sexo forte' se afastando o máximo possível do 'sexo frágil' atribuído às mulheres (Patrício; Pereira; Ferreira, 2019, p. 249).

Entretanto, é necessário ter a compreensão de que a sexualidade faz parte da natureza humana, porém quando quebra com

o padrão imposto e pré-definido pela sociedade (a heterossexualidade) é considerada como algo impuro ou errado. Contudo, ela não é algo controlável, o que, conseqüentemente, contribui para muitos debates relacionados aos estudos sociais e filosóficos:

O sexo, ao longo de todo o século XIX, parece inscrever-se em dois registros de saber bem distintos: uma biologia de reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral, e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas (Foucault, 1988, p. 54-55).

[...] Nossa civilização, pelo menos à primeira vista, não possui ars erótica. Em compensação é a única, em dúvida, a praticar uma *scientia sexualis*. Ou melhor, só a nossa desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão (Foucault, 1988, p. 57-58).

Através do que Foucault (1988) mostra, é possível compreender que as pessoas sempre foram controladas pelo que os outros pensam e tendem a reprimir o que sentem para seguir os padrões impostos pela sociedade, ou até mesmo omitem o que sentem e seguem sua prática sexual em segredo para não serem agredidos ou mortos por indivíduos que não estão dispostos a aceitar as diferenças e respeitá-las. Isso se dá, pois os padrões sociais impostos e seguidos durante os anos tendem a seguir as ideologias patriarcais de o homem hétero ser superior aos *gays*. Por isso, Porto afirma:

Em uma sociedade fundada no ideal do patriarcado e sustentada no heterossexismo compulsório, como se configura o contexto brasileiro, a homossexualidade é uma orientação sexual questionada e condenada. Motivo de piadas, deboche, discriminação e exclusão social, sujeitos homossexuais são ainda alvos de violência física e posturas homofóbicas (Porto, 2016, p. 80).

As marcas históricas e culturais que fundamentam tais atitudes, provocando cada vez mais sofrimento e morte, sustentam-se em pleno século XXI como pretexto de serem apenas brincadeira, que são seguidas por agressões psicológicas e físicas,

podendo levar a vítima à morte. Essas ações desrespeitosas, que covardemente se escondem atrás da expressão “brincadeira”, são percebidas muitas vezes em ambientes formais de trabalho, onde os funcionários que seguem tais padrões obtêm certos privilégios sob os demais; através das palavras de Rios (2009), podemos perceber que o pensamento de Porto (2016) é corroborado e complementado:

[...] um sistema em que a heterossexualidade é institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica, não importa se de modo explícito ou implícito. Uma vez institucionalizado, o heterossexismo manifesta-se em instituições culturais e organizações burocráticas, tais como a linguagem e o sistema jurídico. Daí advém, de um lado, superioridade e privilégios a todos que se adéquam a tal parâmetro e de outro, opressão e prejuízos a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e até mesmo a heterossexuais que porventura se afastem do padrão de heterossexualidade imposto (Rios, 2009, p. 62-63).

A sexualidade faz parte de quem o ser humano é, porém ela não irá definir sua capacidade ou seu caráter. Ao fazer parte de um sistema que privilegia aqueles que seguem como padrão tido como correto e negligencia totalmente os atributos de outros, faz-se necessária a luta pelos direitos de toda uma população.

Mesmo com todos os avanços ao redor do mundo, como já foi citado, um fator muito importante a ser discutido diz respeito à sexualidade humana. Conforme Bortoni (2018), o Brasil é o país onde mais pessoas LGBTQIAPN+ são assassinadas no mundo inteiro. Apenas em 2017, cerca de 445 casos de homossexuais mortos foram registrados (mais de 1 assassinato por dia), o que vem sendo cada vez mais comum na sociedade.

O papel da escola na formação do ser humano

A partir desse ponto surge a necessidade da abordagem desse assunto como tentativa de conscientização da população; consequentemente, tornando-se indispensável sua discussão através da educação e nas escolas. Segundo o que Harvey apresenta em seu texto:

‘a escrita gay’ é, talvez mais que tudo ou qualquer outra coisa, um gênero literário que explora os parâmetros da experiência *gay* com o intuito de *validar uma posição identitária* e criar um

espaço internacional para a formulação e a recepção de vozes gays (Harvey, 2000, p. 140).

Ou seja, trabalhar e debater/discutir sobre esses assuntos ajuda pessoas que fazem parte dessa comunidade para que possam entender seu papel no mundo, mas muito além disso, e talvez até mais importante, também faz com que a sociedade entenda que não há problema em uma pessoa ser *gay*, mas que o único problema que há é o julgamento e pré-conceito das pessoas que continuam praticando ações e construindo discursos em que o *gay* é alvo de chacota, piadas e todo tipo de violência, inclusive, assassinatos.

Debater sobre assuntos relacionados à sexualidade pode servir para abrir espaços e dar voz às pessoas que estão passando por situações de preconceito e, assim, conscientizar a população sobre a importância do respeito ao próximo, independentemente da sua opinião pessoal. Mas ainda assim, conforme apresentado por Machado (2021), a iniciativa do kit anti-homofobia em 2011 foi vetada sob pressupostos que tais ferramentas influenciariam os estudantes a se tornar homossexuais e estimular a promiscuidade. Essa ideia não está apenas errônea, mas também faz parte de um pensamento equivocado do real intuito, que é o de formar jovens com um pensamento crítico de mundo; sendo assim, capazes de respeitar as diferenças.

O papel do professor vai além de simplesmente passar o conteúdo da disciplina, sendo assim, quando o educador assume determinada postura em sala de aula perante as situações de *bullying* e preconceito ele também é tido como um exemplo para os estudantes. Entretanto, é possível perceber uma carência da formação de alguns professores voltados ao tratamento de assuntos ligados à comunidade LGBTQIAPN+. Conforme Andrade, Guedes e Silva (2016):

A neutralidade do professor em casos de desrespeito e discriminação aponta para uma urgente reeducação profissional. Com isto há necessidade da formação continuada, com cursos que visem o crescimento profissional dos educadores para conteúdos tradicionais de sua área e assuntos afins, que prepare para lidear com situações diversas (Andrade; Guedes; Silva, 2016, p. 4).

Através da explicação dos autores fica claro que os educadores, de modo geral, precisam de uma qualificação que lhes preparem

para lidar com as questões voltadas a jovens LGBTQIAPN+ e, ao mesmo tempo, conscientizem os demais alunos sobre a importância do respeito.

Vale salientar que o papel da escola e dos professores é o de preparar cidadãos para o mundo. Quando questões como gênero e sexualidade são abordadas no ambiente escolar, os jovens podem ter uma nova concepção sobre tais assuntos e aprender a não julgar o próximo, já que muitas vezes a falta de orientação adequada pode resultar nesse comportamento. Junqueira (2008) traz em seu texto que o jeito de ter uma sociedade diferente é consequência, unicamente, do modo como os cidadãos agem frente às adversidades:

Por isso, a consolidação de um modelo de sociedade democrática e de educação de qualidade depende também da problematização e do enfrentamento do sexismo, da homofobia e de seus efeitos. E isso só será alcançado se nos dedicarmos a superar nossas limitações, questionar radicalmente nossos preconceitos e promover mudanças significativas na organização da vida social e nossas atitudes. A escola é sem dúvida, parte central desse processo (Junqueira, 2008, p. 8).

Como o autor mostra, para combater o preconceito e todo tipo de discriminação é muito importante que haja debate e explicação sobre esses assuntos. E é nesse ponto que entra o papel da escola, uma vez que formar cidadãos vai muito além dos conteúdos teóricos de cada disciplina, quando formamos cidadãos para o mundo é preciso desenvolver o senso de respeito ao próximo, mesmo que isso também precise ser trabalhado pelos pais. Durante as aulas, o debate e orientação sobre esses assuntos auxiliam os estudantes em sua formação moral e no desenvolvimento do senso crítico, sendo papel do professor trabalhá-los com os alunos.

As mídias audiovisuais e a sexualidade: a abordagem de personagens gays e formação ideológica

A representação e o debate sobre temas voltados à sexualidade vêm sendo cada vez mais comum nos meios audiovisuais, principalmente no cenário internacional, pois esta é uma necessidade real da população como um todo. Cantores como Lil Nas X ou Glória Groove (voltando para a realidade brasileira), expressam sua

verdade através da música e ao mesmo tempo dão voz a toda uma comunidade sendo quem são e mostrando suas individualidades.

Esta representatividade através de meios audiovisuais auxilia jovens, e até mesmo adultos, durante o processo de autoaceitação, uma vez que essas pessoas podem ter uma visão verossímil e multidimensional de personagens *gays* (e não personagens caricatos e/ou estereotipados como o que foi tido como “normal” por muitos anos). Por isso, um posicionamento dessas personalidades da mídia que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+ é fundamental para toda a população.

Além das personalidades das mídias (cantores, artistas etc.) que assumem um papel importantíssimo para as questões de luta da comunidade LGBTQIAPN+, não podemos deixar de analisar o modo como estas pessoas estão sendo representadas nos meios audiovisuais, como filmes etc., uma vez que a comunicação por esses meios atinge uma população gigantesca. No momento em que vivemos, ou até mesmo durante o período de pandemia da covid-19¹, as representações cinematográficas carregaram um peso ainda maior para a população. Ferreira (2014) menciona essa importância em sua fala ao descrever que:

Dentre os meios de comunicação, o audiovisual mostra-se, com a ascensão e a democratização do acesso à informação na era digital, um dos mais importantes, já que vivemos em uma sociedade em que a comunicação audiovisual prevalece hegemonicamente [...] Dentro do audiovisual, o cinema assume importante papel nas constituições de identidade, na medida em que suas representações criam no imaginário coletivo, estereótipos a partir dos personagens e seus conflitos, dos cenários em que as histórias são ambientadas [...] As experiências que os personagens vivenciam nos filmes trazem à reflexão sobre nós mesmos e sobre o outro, expondo realidades de pessoas bem diferentes, que se não fosse através do cinema, talvez não teríamos contato (Ferreira, 2014, p. 33).

Através da fala de Ferreira (2014), podemos perceber que a construção de personagens *gays* humanizados pode contribuir para a aceitação e formação identitária de homens *gays*, pois quando os personagens *gays* são retratados como seres humanos normais com gostos e personalidades diferentes, faz com que o telespectador possa reconhecer-se através da tela.

1 Vale ressaltar que, a aplicação desta pesquisa em sala de aula foi realizada durante o período de pandemia da covid-19, mais especificamente no segundo semestre do ano de 2021 quando as aulas voltaram a ser ministradas de modo presencial.

Muitas vezes temas voltados à comunidade LGBTQIAPN+ são tidos como temas polêmicos e não são abordados como realmente deveriam nas obras cinematográficas. Conforme podemos encontrar no portal de notícias O Globo², um exemplo bem claro disso ocorreu na China, após ser lançada a primeira série de TV com um casal de homens *gays*, chamada *Addicted*, a qual abordava a vida e relacionamento dos rapazes. Assim que essa série foi lançada, a China decretou proibida toda e qualquer série com personagens abertamente *gays* e solicitou que a série fosse retirada do ar.

2 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/proibicao-de-serie-lgbt-marca-nova-lei-de-censura-na-china-18893521>.

Situações como a que ocorreu na China em 2016, fazem com que cada vez mais seja necessária a representação e uma (re)educação da população. Mesmo em 2025, muitas das histórias com personagens *gays*, jovens no período de descoberta ou até mesmo adultos, ainda têm desfechos clichês e preconceituosos que vão desde a expulsão de casa até o homicídio/suicídio, porque essa ainda é a realidade da população. De acordo com o relatório de 2021 do GGB³ – Grupo Gay da Bahia – de mortes violentas do Brasil, 300 pessoas LGBTQIAPN+ sofreram mortes violentas, esse número corresponde a homicídios (um total de 276 pessoas), bem como suicídios (com o total de 24 pessoas). Através desse portal podemos perceber um aumento de 8% no número de mortes entre 2020 e 2021.

3 Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>.

Levando a compreensão acerca da importância da representação midiática de personagens *gays*, Proença (2010) mostra que:

[...] obras como *Madame Satã* (2002), *Transamérica* (2005), *The bubble* (2006) e *Milk – a voz da igualdade* (2008), entre outras, conseguem através de recortes, trazer à cena, temas polêmicos, controversos e fragmentados da realidade de tantos/as personagens que tem um cotidiano marcado por suas representações que influenciam suas decisões e mostram que os conflitos vivenciados são mais graves e, muitas vezes, mais próximos de nossa realidade, do que se possa imaginar (Proença, 2010, p. 4-5).

As obras citadas por Proença (2010) possuem algo em comum: personagens que lutam, literalmente, por suas vidas. A realidade trazida nestes filmes há cerca de 20 anos ainda se faz atual nos dias de hoje; além dessa semelhança entre os filmes, eles, possivelmente, auxiliaram muitas pessoas que estavam passando por situações semelhantes na época. Dessa forma, vemos que as obras audiovisuais passam de objetos de entretenimento e atuam como motivadores pessoais.

No filme *Prayers for Bobby* (2009), baseado em uma história real, temos a representação de um adolescente de família cristã que se assume homossexual, e que logo em seguida é levado à terapia para mudar a sua sexualidade para agradar os desejos de sua mãe. Nessa obra cinematográfica, o adolescente apresenta alguns trejeitos femininos, porém assim que ele aceita a própria orientação sexual, sua mãe tenta mudar seus trejeitos para que ele possa ter um comportamento mais masculino, conforme apresentado nas figuras 1 e 2:

Figura 1 - Cena em que Mary repreende Bobby em relação aos trejeitos com os braços.



Fonte: *Prayers for Bobby* (Mulcahy, 2009, 28:23min)

Figura 2 - Cena em que Mary proíbe Bobby de se comportar como uma garota.



Fonte: *Prayers for Bobby* (Mulcahy, 2009, 28:27min)

Como já foi citado anteriormente, a sociedade (de modo geral) tende a ridicularizar garotos que possuem trejeitos afeminados, reforçando a ideologia de que a figura masculina é superior à figura feminina, essas questões estão enraizadas na sociedade e vão muito além da sexualidade. Rezende (2018) mostra que:

Nesse viés de entendimento, Albuquerque Junior (2014) considera que o riso, a zombaria, o desprezo, o abandono, o assédio moral, o vilipêndio, as agressões verbais e físicas acompanham a vida do menino quando ele manifesta a presença daquilo que se considera como típico do feminino. Cotidianamente se repete que tais características são 'coisa de mulher, de maricas, de veado e de bicha'. Mediante tal ridicularização esse menino vai aprendendo a sentir vergonha, a repudiar o feminino que nele habita. A intenção é que este menino, segundo o autor, se convença sobre a necessidade de se mostrar superior às mulheres e a se envergonhar de qualquer traço que o faça lembrar o feminino (Rezende, 2018, p. 125).

Através da citação de Rezende (2018), podemos perceber o modo como a sociedade interfere no comportamento masculino desde que os meninos são muito jovens, e essa é uma das causas de a cada dia milhares de mulheres morrerem. Quando estamos falando da aceitação dos jovens homossexuais, essa vergonha em aceitar uma parte que está presente em si mesmo faz com que esses jovens sofram e não consigam aceitar plenamente quem são.

Quando nos referimos a autoaceitação, queremos falar sobre o modo como o indivíduo vê a si próprio e como ele quer ser visto, o que tem ligação direta com a teoria *queer* (citada na seção anterior). O filme *Prayers for Bobby* (Mulcahy, 2009) retrata justamente um jovem que conseguia aceitar quem ele era, porém não suportou o modo como ele era visto/tratado por sua mãe, ocasionando no seu suicídio. Assim, como Rezende traz em seu texto, podemos entender que o papel dos pais/família se faz muito importante durante o processo de autoaceitação:

Nas considerações de Schulman (2010) a homofobia familiar torna-se uma opressão dolorosa na vida da pessoa gay. Elas estão sozinhas e se tornam bodes expiatórios ideais. Segundo a autora, muitas vezes no interior da família ninguém é

como ela e nem tampouco se identifica com ela. Nesse sentido ninguém de fora virá intervir, pois assuntos de família são privados e intocáveis. [...] Nessa mesma esteira argumentativa, Borrillo (2015) afirma que homofobia e sexismo são duas faces do mesmo fenômeno social. A homofobia, em especial, a masculina desempenha, segundo o autor a função de policiamento da sexualidade ao reprimir qualquer comportamento, gesto ou desejo que transborde as fronteiras (Rezende, 2018, p. 125-126).

Conforme apresentado pela autora, receber o apoio, ou simplesmente a aceitação, por parte dos familiares pode ser uma fortaleza para o indivíduo, uma vez que, independentemente de como ele seja tratado pela sociedade, ele terá o suporte de sua família. Quando a pessoa é reprimida e menosprezada no âmbito familiar, danos psicológicos são formados, fazendo com que essa pessoa tenha inseguranças e medo a todo o momento.

Nas palavras de Rezende (2018), o número de suicídio nos Estados Unidos é bem maior entre jovens *gays*, possivelmente pela propagação de uma ideologia que liga a sexualidade ao impuro e/ou ao errado, que é infundido na cabeça de todos desde muito cedo. Esse tipo de pensamento faz com que o jovem *gay* se sinta indigno de viver, pois não recebe a devida afeição dos parentes e amigos.

Representações audiovisuais como o filme *Prayers for Bobby* (Mulcahy, 2009), mostram que as pessoas já nascem com uma sexualidade e ela não é uma escolha ou algo impuro. A partir do momento em que *Bobby* se suicidou e sua mãe buscou informações, compreendendo assim as questões ligadas à sexualidade, as coisas mudaram. Obras cinematográficas como essa podem ajudar os pais a compreenderem melhor os seus filhos e desta forma fazer com que eles se sintam seguros em casa.

A obra cinematográfica *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018) traz uma visão diversificada de um jovem *gay* com uma família que o aceita como ele é, entretanto retrata como tudo aconteceu até que ele pudesse dizer ao mundo (e à família) quem ele era. Nessa obra audiovisual, podemos ver diversas representações de personagens *gays* do sexo masculino, retratando como é na realidade, pessoas diferentes com personalidades, interesses e atitudes diversas. Representando diversos tipos de jovens e fazendo com que meninos *gays* possam se enxergar através das telas.

O filme anterior traz ainda outros fenômenos interessantes para a discussão: o pai do personagem principal (Simon) é um homem heterossexual, porém apresenta características vistas pela sociedade como delicadas ou até mesmo femininas, como chorar assistindo um programa de TV. Essa representação mostra que os trejeitos e o modo como o qual os homens se apresentam na sociedade não têm nada a ver com a sua sexualidade, quebrando assim com os ideais de masculinidade tóxica que nossa sociedade ainda cultiva.

Outro fator muito importante que podemos encontrar em *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018) é o modo como os jovens devem lidar com o preconceito e julgamento no âmbito escolar. A partir do momento em que a pessoa consegue aceitar por completo quem ela é e o modo como ela quer ser vista pela sociedade, as críticas/*bullying* não surtirão o mesmo efeito, o que, conforme Rezende (2018), se dá porque o jovem recebe o apoio dentro de casa.

Durante o período escolar, assumir-se enquanto homossexual é algo extremamente difícil, pois envolve questões que vão além da sexualidade em si. Os jovens estão lidando com as mudanças corporais e sociais ao mesmo tempo em que estão conhecendo-se e descobrindo quem são, bem como lidando com o julgamento de outros jovens. Conforme Murasaki e Galheigo (2016), assumir-se para alguém remete a ideia de aceitar a sua real identidade, bem como as características impostas a essa identidade, assim:

[...] consideramos que a questão do assumir-se homossexual influencia o modo como se estrutura a vida dos sujeitos, visto que tal processo pressupõe a instauração de uma nova identidade carregada de estereótipos e elementos estigmatizantes. Sair do Armário⁴ é uma etapa importante para a autonomia do sujeito e sua participação social, bem como para o desenvolvimento de um sentimento positivo a respeito da própria homossexualidade, inclusive como forma de enfrentamento do preconceito (Murasaki; Galheigo, 2016, p. 55).

Dessa forma, podemos compreender que se assumir *gay* é uma etapa muito importante na vida do indivíduo, já que ela representa a superação do medo em mostrar ao mundo quem você é, bem como a aceitação de que não há nada de errado com você. No filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018), esse sentimento pode ser compreendido através do Quadro 1:

4 De maneira resumida, ao falarem "Sair do Armário", segundo Assis, Mareco e Passetti (2014, p. 171) significa: "O sentido de 'sair do armário' é assumir-se como homossexual [...]". Em outras palavras, o efeito de sentido por trás da expressão metafórica "sair do armário" refere-se ao ato de assumir para você mesmo, e por consequência para o mundo, que você faz parte da comunidade LGBTQIAPN+.

Quadro 1 - Simon se assumindo para Abby

PERSONAGEM	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS
Simon	Abby...
Abby	Que foi?
Simon	Eu sou gay!
Abby	Ok
Simon	Mas não pode contar pra ninguém! Ninguém sabe e... eu não quero que as pessoas descubram.
Abby	Não vou! Eu prometo.
Simon	Tá... Ficou surpresa?
Abby	Não.
Simon	Você sabia?
Abby	Não!
Simon	Mas não ficou surpresa?
Abby	Quer que eu fique surpresa?
Simon	Eu não sei...
Abby	Escuta... Eu adoro você... Tá bom?
Simon	Também te adoro!

Fonte: Transcrição feita pelo autor, usando como modelo o sistema de transcrição do Projeto NURC.

Através do quadro 1, é possível perceber a materialização de alguns sentimentos. Primeiramente, o personagem Simon precisou de coragem para contar que era *gay* pela primeira vez a uma amiga. Além da coragem, pode-se notar o medo da rejeição através de suas palavras, esse temor ao “sair do armário” é explicado por Murasaki e Galheigo (2016) como o questionamento dos valores e crenças, uma vez que, a sociedade tende a ligar a figura do *gay* como um ser anormal e errôneo. Em contrapartida, temos a personagem Abby reafirmando a importância que seu amigo representa para ela independentemente da sua sexualidade.

O filme traz também a representação de um garoto *gay* com traços afeminados que sofre *bullying* por parte de seus colegas de escola. O personagem Ethan representa um jovem que mesmo não recebendo o apoio da família em relação à sua sexualidade, consegue aceitar-se completamente enquanto um jovem *gay* e

essa força faz com que ele consiga lutar contra o julgamento na escola, conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Ethan reagindo ao *bullying*

PERSONAGEM	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS
Aaron	Ethan... eu não sabia que gostava de <i>football</i> !
Spencer	É que ele gosta de agarrar as bolas.
Ethan	Sua mamãe não te ensinou a não mexer no seu micro pênis em público? Alguém traz um adubo pra essa cenourinha?

Fonte: Transcrição feita pelo autor, usando como modelo o sistema de transcrição do Projeto NURC.

No quadro 2, é possível perceber a típica situação de jovens que fazem piadas homofóbicas para implicar com pessoas *gays*, entretanto fica claro que a vítima dessa atitude não se deixou abater e reagiu às ofensas que recebeu tirando o poder do agressor sobre ele, isso acontece graças ao processo de sair do armário. Conforme Freitas (2014), durante o processo de aceitação, até se assumir, o indivíduo se vê rodeado de incertezas e medos, porém quando este aceita quem realmente é e percebe que não está fazendo nada de errado, consegue enfrentar o preconceito de cabeça erguida.

O quadro 3 retrata a postura de uma professora perante uma situação de *bullying* dentro da escola, demonstrando o tipo de posicionamento que os docentes deveriam ter ao encarar um ato de preconceito com um dos alunos:

Quadro 3: Sra. Albright tomando uma atitude com a situação de *bullying*

PERSONAGEM	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS
Sra. Albright	Deixa que eu resolvo!
Aaron	Oi Sra. Albright!
Sra. Albright	Não vem com "Oi Sra. Albright"! Não somos amigos! Não faz trança no meu cabelo, nem pinta minhas unhas. Desçam daí agora... seus virgens suados, cheios de hormônios! Querem saber? Vocês estão prestes a ser suspensos por tanto tempo que quando voltarem vão ser gordos, carecas, mal casados e medíocres joões ninguém que estão fadados a se tornar.
Spencer	Não pode falar assim com a gente!

PERSONAGEM	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS
Sra. Albright	Sabia que eu posso?! Porque acabei de falar! E sabem por quê? Porque são dois babacas que pagaram o maior mico na frente do colégio inteiro. E adivinhem? Ninguém tem pena de babaca aqui, muito menos eu. Agora saiam! Sala do Sr. Worth, agora!

Fonte: Transcrição feita pelo autor, usando como modelo o sistema de transcrição do Projeto NURC.

Através das falas transcritas, nota-se que ao deparar-se com uma cena de preconceito a professora logo foi solucionar o problema. Os professores precisam estar preparados não apenas para debater e orientar os alunos sobre sexualidade, mas também para intervir adequadamente em situações em que algum estudante esteja sendo coagido ou sofrendo *bullying*. É importante reforçar que, além de sua escolha de palavras ser inadequada, a professora acaba reproduzindo outros tipos de preconceito na tentativa de defender os alunos. Sendo assim, se torna pertinente destacar a importância da formação continuada e da capacitação docente para o tratamento responsável e sensível de temas relacionados à diversidade, garantindo que professores saibam agir de forma ética, acolhedora e fundamentada.

Entretanto, alguns professores preferem não intervir em cenas como essa por não saber o que fazer. Conforme Madureira e Branco (2015), isso se dá porque a maioria dos professores possuem dificuldades e falta de preparo para tratar das questões ligadas à sexualidade.

As cenas/situações debatidas demonstram que falar sobre sexualidade no ambiente escolar é de grande importância tanto para os alunos quanto para os professores. Sendo que, tais debates auxiliam os alunos que estão passando pelo processo de entendimento sobre a sua sexualidade a entender que não há nada de errado ou impuro com o modo com o qual eles demonstram seus sentimentos, bem como mostram aos alunos que já se entendem como jovens *gays* que eles podem lutar contra o preconceito e, caso seja preciso, que eles têm um local/pessoas ao qual podem buscar ajuda. E por fim, trabalhar com esse tema faz com que os professores estejam preparados para lidar com a homofobia, preconceito e *bullying* no ambiente escolar.

Com amor, Simon e a abordagem de temas LGBTQIAPN+ na escola: um relato da experiência em sala de aula no interior da Bahia

Esta seção corresponderá à análise, bem como ao relato das experiências obtidas pelo autor do presente trabalho através da exibição do filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018) e discussão de temas voltados à sexualidade em sala de aula no interior da Bahia.

A aplicação da pesquisa foi realizada no interior da Bahia no segundo semestre de 2021 (quando as aulas voltaram a ocorrer presencialmente), em uma escola pública, com turmas do ensino médio regular, pertencentes aos turnos matutino e noturno. Embora o turno (noturno) pudesse sugerir Educação de Jovens e Adultos (EJA), as turmas envolvidas não eram EJA, mas sim turmas regulares. A faixa etária dos estudantes era heterogênea, variando de 15 a quase 60 anos de idade (com turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio regular).

A proposta de utilização do filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018) foi desenvolvida nas disciplinas de Língua Inglesa e Redação. A atividade esteve vinculada aos componentes curriculares, articulando-se também com uma abordagem transversal voltada ao debate sobre diversidade sexual.

A abordagem de temas LGBTQIAPN+ deveria fazer parte do currículo escolar de forma interdisciplinar e trabalhado por todos os professores, pois esse tema pode ser trabalhado em diversas disciplinas. Além disso, os professores possuem diversas ferramentas para debater e trabalhar com esse tema em sala de aula, uma delas é o vídeo. Todavia, como Silva (2020) discute que o professor não deve apenas aplicar um vídeo para ocupar o tempo da aula, mas sim com um intuito de gerar debates sobre o tema apresentado, fomentando a discussão e aprendizagem.

Previamente à apresentação do filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018) e com o intuito de abrir as discussões sobre o tema, foi questionado se o tema sexualidade já havia sido abordado em alguma outra disciplina, sendo emitida pela maioria dos discentes uma resposta negativa.

Para preservar a identidade e individualidade dos estudantes, os nomearemos com letras aleatórias que não fazem referência ao seu nome próprio, dando enfoque aqui nesta pesquisa às suas

respostas como um panorama mais amplo da discussão a partir do filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018).

Quando perguntado sobre qual opinião eles tinham sobre a abordagem a temas LGBTQIAPN+ nas aulas do noturno, o aluno X respondeu que mesmo não fazendo parte da comunidade achava importante tratar desses assuntos para conscientizar e evitar *bullying* entre os colegas que são da comunidade. Já o aluno Y, respondeu que, enquanto aluno *gay*, sente falta dessa abordagem por parte dos professores, porém muitos não estão dispostos a debater sobre isso e levantar discussões assim nas aulas.

Em contrapartida, em uma turma do vespertino, o aluno Z afirmou que não gosta de ouvir sobre a temática, rotulando-a de “essas coisas de bichinhas”, enfatizando que não gostava de não ter debates sobre esses assuntos em sala de aula. Nesse momento, foi possível perceber que muitos alunos (em sua maioria, meninas) repreenderam sua opinião e demonstraram que, por existirem pessoas com esse tipo de pensamento, era necessário falar sobre isso na escola cada vez mais. Conforme Porto (2016), o tipo de comentário do aluno Z se tornou comum na nossa sociedade, pois os cidadãos foram historicamente ensinados a seguir um padrão pré-estabelecido e menosprezar e/ou agredir física e verbalmente todos que não seguirem esse modelo.

Quando foi perguntado se eles conheciam ou já tinham ouvido falar sobre o filme ou até mesmo o livro *Com amor, Simon*, apenas dois alunos (entre todas as 9 turmas) relataram ter assistido ao filme, uma aluna assistiu por indicação de uma amiga e o outro aluno assistiu por recomendação do ex-namorado. Além desses dois alunos, alguns poucos relataram ter ouvido falar do filme, porém nunca tiveram a oportunidade/vontade de assistir. Isso pode significar que os filmes com essa temática não são amplamente divulgados para a população geral; os alunos que já conheciam e/ou ouviram falar eram alunos que faziam parte (ou têm amigos próximos que fazem parte) da comunidade LGBTQIAPN+.

Após a exibição do filme, para abrir as discussões, foi destacada a seguinte frase que representa muito bem a história por trás do filme: *todo mundo merece uma grande história de amor*. Foi questionado como eles definiriam esta frase a partir de suas próprias concepções; de maneira geral, a primeira resposta dos alunos era, de certa forma, padronizada, eles diziam que todos tinham o direito de amar e ser amado, mas durante o decorrer das

discussões foram obtidas respostas como a do aluno M. Segundo ele, vivenciar uma história amorosa é uma experiência única, que pode trazer uma infinidade de sensações, desde as mais prazerosas até as mais amargas. No entanto, é uma experiência interessante para a vida, ainda que não tenha o desfecho esperado. Assim, ele acredita que todos merecem vivenciá-la, apesar de existirem pessoas que provavelmente nunca a vivenciaram, dependendo de suas escolhas.

A seguir, foi questionado sobre um fator abordado recorrente nas escolas: o *bullying*. Por intermédio do filme, foi possível demonstrar uma situação em que, após Simon ter sua sexualidade exposta para toda a escola, começa a sofrer *bullying* por parte dos colegas; nesse momento há uma intervenção da professora partindo em sua defesa. Ao perguntar se eles já haviam visto algum colega/conhecido sofrendo *bullying* ou algum tipo de preconceito por ser uma pessoa LGBTQIAPN+, foi possível perceber que praticamente todos já haviam presenciado algo do tipo.

Logo em seguida, foi indagado sobre a atitude deles em relação a isso: o aluno X disse ter ido em defesa quando presenciou um colega de classe nessa situação um tempo atrás, ele também acrescentou que, nesses momentos de sofrimento, os professores devem promover ao menos o acolhimento a essas pessoas e isso não acontecia mesmo quando esse colega sofreu durante as aulas. O aluno N falou que não se considera pronto para agir em situações nas quais os colegas estão fazendo *bullying* (de modo geral) porque acredita ser algo muito complexo, mas que conseguia oferecer acolhimento/conforto ao colega quando necessário. Por sua vez, o aluno Z relatou que os professores não faziam nada, por isso ele acreditava que não era dever dele fazer também. Sendo assim, podemos perceber a importância do papel do professor não apenas para dar suporte aos alunos que estão em situações de preconceito, mas também para servir como exemplo para os demais alunos.

Após debater sobre o modo com o qual cada um dos personagens *gays* de *Com amor, Simon* foi representado, demonstrando as individualidades enquanto seres humanos, bem como o questionamento sobre se eles já haviam assistido alguma outra produção LGBTQIAPN+ ou com personagens dessa comunidade, fez-se importante compreender qual visão os estudantes tinham sobre como os personagens *gays* masculinos eram representados nessas produções. O aluno P afirmou que, com base nas séries/filmes

que ele havia assistido, as representações são reais, elucidando que, por questões óbvias, determinados personagens estereotipados acabam sendo muito carnavalescos, mas isso não significa que essa representação exagerada não exista, entretanto ele não acredita que isso propague preconceito, uma vez que o preconceito vai existir independentemente da representação, pois o fato de não estar nos padrões é que gera o preconceito, e não o estereótipo apresentado.

Por outro lado, tivemos algumas visões opostas, como os exemplos do aluno S que acredita gerar mais preconceito porque os homens *gays* são “muito femininos e escandalosos”, e as mulheres *gays* são muito masculinas, não havendo tal necessidade de sempre apostarem nos extremos.

Quando questionados sobre se houve ou não um avanço nas representações midiáticas de personagens *gays* masculinos ao longo dos anos, foi possível perceber (principalmente nas turmas do noturno, por possuírem estudantes com a faixa etária de mais de 50 anos) através de suas respostas que houve de fato um avanço, mesmo que ainda esteja caminhando devagar, como exemplo disso eles utilizaram o próprio filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018) para comparar com personagens como Seu Peru e Pit Bicha, que eram sucesso no Brasil anos atrás, porém foram personagens construídos apenas para causar riso no público, através de estereótipos absurdamente exagerados.

Finalizando a discussão, foi questionado sobre qual seria o melhor método para acabar com a homofobia, de modo geral, a maioria das respostas variaram entre respeito, informação e educação. Para o aluno M, isso poderá ocorrer com momentos de discussão nas escolas, realizando campanhas para sensibilizar a população sobre os problemas e perigos que causam esse problema, por exemplo. O aluno Q, acredita que acabar totalmente com a homofobia é difícil, assim como o preconceito racial, mas que é possível amenizar através de filmes, músicas, novelas, comerciais, dando enfoque natural a personagens LGBTQIAPN+s. Já o aluno U afirma não ter uma resposta para essa pergunta, porém ele acredita que o primeiro passo seja olhar para a nossa sociedade como ela é, buscando entendê-la em toda sua diversidade, nuances e contradições, para somente então pensar em quais seriam as melhores rotas rumo ao progresso, uma vez que o ódio às minorias ainda é algo recorrente na nossa sociedade. Demonstrando

mais uma vez a importância desse tipo de debate em sala de aula para que futuramente o Brasil (bem como o mundo) tenha menos derramamento de sangue.

Considerações finais

Este trabalho teve como principal objetivo, analisar de que modo o filme *Com amor, Simon* (Berlanti, 2018) pode incitar discussões sobre diversidade sexual no contexto escolar, e através disso entender a importância/relevância social da construção de personagens LGBTQIAPN+ no Brasil, que é o país com maior índice de homofobia no mundo.

Por meio da pesquisa e discussão durante as aulas foi possível perceber a carência na divulgação de obras voltadas ao público LGBTQIAPN+. Muitos estudantes sequer ouviram falar sobre obras que abordam a sexualidade como tema principal. Além disso, percebemos a necessidade de debates em sala de aula sobre a importância do respeito ao próximo independentemente de suas opiniões pessoais.

Outro fator a ser ressaltado, diz respeito à qualificação docente, uma vez que muitos professores não possuem uma formação que lhes possibilite compreender a necessidade de tratar sobre a sexualidade em suas aulas. Contudo, ficou claro que quando o docente apresenta uma postura de respeito às diferenças, isso será refletido servindo como um exemplo para os estudantes, o que futuramente trará consequências positivas para a sociedade.

Assim, podemos concluir que o primeiro passo para a mudança se dá através da educação e a escola possui ligação direta com a formação de jovens e adultos que respeitem as diferenças ao invés de pessoas carregadas de preconceito estrutural.

Referências

ANDRADE, Daniel de Souza; GUEDES, Maria do Socorro; SILVA, Sílvia César Lopes da. O Papel da Escola e do Professor Quanto ao Assunto Homossexualidade: um estudo com professores de uma escola pública. In: CINTEDI – CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA9_ID3998_21102016024706.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

BORTONI, Larissa. *Brasil é o país que mais mata homossexuais no mundo*. Brasília, DF: Radio Senado, 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>. Acesso em: 1 fev. 2025.

CAMBRIDGE Dictionary. *Camp*. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/camp>. Acesso em: 25 jan. 2025.

COM Amor, Simon. Direção de Greg Berlanti. Produção de Timothy M. Bourne. Atlanta: Fox 2000 Pictures, 2018. DVD.

FERREIRA, Pedro Barcellos. *"Eu Não Quero Voltar Sozinho": A representação audiovisual da homossexualidade em ambiente escolar*. 2014. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social, Habilitação em Produção Editorial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1985/Ferreira_Pedro_Bacellos.pdf?isAllowed=y&sequence=1. Acesso em: 7 jan. 2025.

FOSTER, David William. *Sexualidades e identidades culturais*. João Luis Pereira Ourique e Lizandro Carlos Calegari (org.). Tradução de: Aline Coelho da Silva *et al.* Porto Pelotas: Ed. UFPel, 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de: Maria Therezada C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREITAS, Michael Luiz de. *Gays contanto suas histórias: uma análise organizacional, lexical e discursiva das narrativas de sair do armário*. 2014. 195 f. Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/6710>. Acesso em: 7 jan. 2025.

HARVEY, Keith. "Gay community, gay identity and the translated text". *Traduction, Terminologie, Rédaction: ÉtudessurleTexte et sesTransformations*, vol. 13, n. 1, p. 137-165, 2000. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Gay-Community%2C-Gay-Identity-and-the-Translated-Text-Harvey/1f943390bb6e4328ffa96802d7334ed3bbb87ec0>. Acesso em: 28 mai. 2026.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gênero e sexualidade. In: SILVA, Fabiane Ferreira da. *et al.* (org). *Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências*. Revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/7183>. Acesso em: 7 jan. 2025.

MACHADO, Bernardo. *Por trás dos kits de Bolsonaro, há muita estratégia política*. TAB Uol, 2021. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/colunas/bernardo-machado/2021/05/30/os-kits-de-bolsonaro.htm>. Acesso em: 7 jan. 2025.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de

Professores/as. *Sociedade Brasileira de Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015. Ribeirão Preto, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751492005>. Acesso em: 7 jan. 2025.

MURASAKI, Aryel Ken; GALHEIGO, Sandra Maria. Juventude, homossexualidade e diversidade: um estudo sobre o processo de sair do armário usando mapas corporais. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 53-68, 2016. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1264>. Acesso em: 28 mai. 2026.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz. *Mortes violentas de LGBT + no Brasil*: relatório 2021. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/mortes-violentas-de-lgbt-no-brasil/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PATRÍCIO, Francisco Heitor Pimenta; PEREIRA, Cícero Hércilis. Ângelo; FERREIRA, Josilene Marcelino. Masculinidade na literatura: uma história herdada socialmente. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org). *Argumentação e linguagem*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 248-259. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/masculinidade-na-literatura-uma-historia-herdada-socialmente>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PORTO, Luana Teixeira. Literatura e sociedade: uma leitura da representação da homoafetividade em contos brasileiros do século. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. nesp, p. 79-87, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/7329>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PRAYERS for Bobby. Direção de Russell Mulcahy. Produção de Damian Ganczewski. Michigan: Permut Presentations, 2009. DVD.

PROENÇA, Eder Rodrigues. Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 190-206, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/1710> . Acesso em: 28 mai. 2026.

PROIBIÇÃO de série lgbt marca nova lei de censura na china. Rio de Janeiro: O Globo, 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/proibicao-de-serie-lgbt-marca-nova-lei-de-censura-na-china-18893521>. Acesso em: 7 jan. 2025.

REZENDE, Bibiana Anjos. *Cinema e educação representação, homossexualidade e juventude em Prayers for Bobby (2009)*. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2519/1/DISS_2018_Bibiana%20Anjos%20Rezende.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). *Diversidade*

sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009, p. 53-83. Disponível em: <https://sexualidadeescola.furg.br/biblioteca/livros?download=31:diversidadese sexual>. Acesso em: 6 mar. 2025.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. *Tradução e Literatura Gay: formas de se fazer pesquisa no campo dos estudos da linguagem.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SILVA, Ricardo Desidério. Educação Audiovisual da Sexualidade: uma proposta metodológica para análise e estudo de imagens e sons. *Travessias*, Cascavel, v. 14, n. 1, p. 354-370, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23365>. Acesso em: 7 jan. 2025.

Submetido em: 12 de março de 2025
Aceito em: 20 de dezembro de 2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Educação em disputa: qual escola para os estudantes da classe trabalhadora?

RESUMO: O texto objetiva colaborar para o debate a respeito da importância de estudantes e professores se reconhecerem enquanto trabalhadores e se organizarem para assumir seus direitos e deveres. Busca discutir a necessidade de fortalecer o trabalho coletivo e a construção de espaços de participação democrática na escola. Essa reflexão resulta de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida no âmbito do Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina (LEME), que utilizou como recurso metodológico, além da pesquisa bibliográfica, o uso de entrevistas semiestruturadas e questionário. O estudo levantou a necessidade de fortalecer a conscientização dos sujeitos que compõem o espaço escolar diante das implicações do atual momento histórico de contexto neoliberal de cidadania atrofiada. Tendo a formação humana integral como perspectiva, a ausência de conexão entre professores e estudantes reafirma a necessidade de o coletivo que compõe a escola assumir-se como conjunto da classe trabalhadora e, dessa forma, contribuir para que essa instituição cumpra relevante papel social.

Palavras-chave: classe trabalhadora; movimento estudantil; formação integral.

Vanderlei Wosniak

Rede Estadual de Educação de Santa Catarina
vanderleiwosniak@gmail.com

Cloves Alexandre de Castro

Instituto Federal Catarinense (IFC- Blumenau)
cloves.castro@ifc.edu.br

Education in dispute: which school for working class students?

ABSTRACT: This article supports the debate about the importance of students and teachers identifying themselves as workers and partners to defend their rights and duties. It intends to discuss the importance of strengthening collective work and creating a space for democratic practice in schools. The considerations of this article are the result of a qualitative study developed by the Laboratory of Spaces and Memories of Vocational and Technological Education in Santa Catarina (Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina - LEME), which has used semi-structured interviews and a questionnaire as a methodological resource, in addition, to literature research. The study empowers the commitment to reinforce the awareness of individuals who shape the school environment and face the current historical moment of a neoliberal and atrophied society. Considering the integral human formation as a perspective, the lack of connection between teachers and learners reiterates the need for the collective that makes up the school to recognize it is part of the working class and, in this way, contribute to the institution performing its relevant social role.

Keywords: working class; student movement; integral formation.

Educación en disputa: ¿qué escuela para los estudiantes de la clase trabajadora?

RESUMEN: El texto tiene como objetivo colaborar para el debate sobre la importancia de que estudiantes y profesores se reconozcan en la condición de trabajadores y se organicen para asumir sus derechos y deberes. Busca discutir la necesidad de fortalecimiento del trabajo colectivo y la construcción de espacios de participación democrática en la escuela. Esa reflexión es resultado de una investigación cualitativa, desarrollada en el ámbito del Laboratorio de Espacios y Memorias de la Educación Profesional y Tecnológica de Santa Catarina (LEME), que utilizó como recurso metodológico, además de la investigación bibliográfica, el uso de entrevistas semiestructuradas y cuestionario. En el estudio, se levantó la necesidad de fortalecer la concientización de los sujetos que componen el espacio escolar delante de las implicaciones del actual momento histórico de contexto neoliberal de ciudadanía atrofiada. Teniendo en cuenta la perspectiva de una formación humana integral, la ausencia de conexión entre profesores y estudiantes reafirma la necesidad de que el colectivo que compone la escuela se asuma como parte de la clase trabajadora y, así, contribuya para que esa institución cumpla relevante papel social.

Palabras clave: clase trabajadora; movimiento estudiantil; formación integral.

Introdução

O presente texto resulta de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no macroprojeto Organização de Espaços Pedagógicos na EPT, o qual está associado às relações desses espaços com a EPT e suas interlocuções com o mundo do trabalho e os movimentos sociais.

A partir da necessidade dos estudantes de expressar-se, de se fazer presentes e rejeitar a condição de invisibilidade, interessamos contribuir para superar a ausência de momentos de reflexão e planejamento em grupo, que limita a capacidade de mobilização coletiva e desperta dúvidas sobre os princípios da escola pública. Afinal, a perspectiva de uma formação humana integral articulada a uma proposta emancipatória exige o respeito à opinião dos estudantes e o estímulo ao seu envolvimento no processo de construção social.

Todavia, “a escola, como qualquer outra instituição, é uma construção social que tende a atender às necessidades presentes na sociedade, que a coloca no seio de suas contradições e de seus

embates sociais” (Corrêa, 2012, p. 139), e o professor tem papel fundamental no processo, seja o processo que naturaliza a ideia de que nem todos podem ter acesso aos bens materiais, imateriais, culturais etc. produzidos pela humanidade, seja o processo de buscar caminhos que possibilitem uma educação “com homens e mulheres capazes de exercer seu trabalho *autônomo* e *autodeterminado*, voltado para a produção de *bens socialmente úteis* e na qual o trabalho, educação, o tempo de vida, a preservação da natureza sejam vitais” (Antunes; Pinto, 2017, p. 106).

A construção de uma escola que proporcione o processo de amadurecimento social e político de seus estudantes, contribuindo na formação de um sujeito responsável, consciente de seus deveres e direitos, comprometido com as pautas sociais. Uma educação que contemple a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo que ofereça ao estudante, ao finalizar o ciclo, o direito de escolha. Nesse sentido, o modelo a ser seguido, nas palavras de Ramos (2008, p. 2), é o da educação unitária, o qual “pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social”.

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre o papel da escola pública na formação da classe trabalhadora, debatendo a respeito da importância de estudantes e professores se reconhecerem enquanto trabalhadores e se organizarem para assumir seus direitos e deveres. Buscou, ainda, discutir a necessidade de fortalecer o trabalho coletivo e a construção de espaços de participação democrática na escola. Outro objetivo foi o de compreender a presença e os limites de protagonismos dos estudantes, bem como identificar e compreender a perspectiva dos agentes e atores da escola quanto às possibilidades dessa manifestação.

Após a introdução, o artigo segue com os procedimentos metodológicos. Na terceira seção, discutimos alguns dos desafios presentes na construção de uma escola que proporcione o processo de amadurecimento social e político de seus estudantes, seguido de um breve registro da trajetória do movimento estudantil. A quarta seção problematiza a escola sob a influência do neoliberalismo e aponta a importância da organização estudantil como ferramenta para promover a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Na seção seguinte, o texto aborda a tensão entre a escola como instituição

reprodutora de desigualdades sociais e seu potencial como espaço de transformação e emancipação. Por fim, apresentamos as considerações finais, sem a pretensão de esgotar o debate, mas com a expectativa de este trabalho contribuir para que estudantes e trabalhadores da educação reflitam sobre suas práxis cotidianas no espaço escolar.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho é oriundo de uma pesquisa que se deu em uma instituição de ensino voltada para a educação profissional, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, com oferta de ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) na rede pública estadual de Santa Catarina (SC). Ela teve como problema investigar o protagonismo estudantil no âmbito do espaço escolar. Desenvolvida no Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina (LEME), a pesquisa qualitativa buscou identificar e mapear espaços de práticas e de memórias da EPT em SC no que tange à atuação juvenil na escola (Plácido; Castro, 2021).

As ferramentas metodológicas foram a pesquisa bibliográfica, a aplicação de questionário e o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas, cuja análise das informações obtidas deu-se à luz dos procedimentos indicados por Bardin (1977). Realizada a escolha dos documentos e coleta dos dados, sua organização e leitura flutuante do material, quando estabelecemos contato com os documentos e conhecemos os textos, atendeu-se às etapas do método de Análise de Conteúdo, para que fosse possível classificar as categorias e proceder à análise das fontes coletadas. Na fase de análise, inicialmente formatamos o documento. Para a codificação do texto, realizamos a leitura da entrevista e selecionamos as partes que apresentam relação direta com os questionamentos da pesquisa. Após reunir as partes e agrupá-las de acordo com a temática, com base no referencial teórico, foram estabelecidas as categorias.

A pesquisa bibliográfica buscou referências sobre o estado da arte das produções que se aproximaram da nossa pesquisa e destacou a relevância e o impacto das ações dos estudantes enquanto atores sociais ao intervir na sociedade como cidadãos de direitos e deveres.

Por outro lado, a falta de prossecução do movimento estudantil local, assim como a frequente ausência do grêmio estudantil (GE) na instituição pesquisada foram captadas através dos relatos dos 15 entrevistados. Dentre os trabalhadores da educação, entrevistamos três que atuam ou atuaram como docentes no ensino regular; quatro que atuam ou atuaram como docentes na educação profissional; uma que atua como merendeira, função a qual Monteiro (2005, p. 147), ao tratar dos sujeitos que habitam os espaços intramuros da escola, destaca como “a grande mãe para o universo dos alunos, ela sabe daquele menino que só se alimenta uma vez por dia, e isso ocorre na escola [...]”.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146). As entrevistas com membros da educação profissional possibilitaram dialogar sobre a compreensão que os entrevistados têm tanto do seu papel enquanto atores na educação quanto da forma como percebem os agentes que determinam as regras e regulam a sociedade. As entrevistas com membros do movimento estudantil, quando ouvimos sete sujeitos que protagonizaram a prática do movimento estudantil secundarista em Blumenau na década de 1990 e as duas primeiras décadas do século XXI, nos ajudou a compreender os motivos da falta de sequência de um movimento estudantil organizado na cidade. Adotamos a transcrição literal (*ipsis litteris*), e cada entrevista recebeu uma identificação alfanumérica, em que a primeira parte se refere ao número da entrevista, e a segunda parte representa o grupo ao qual pertence o entrevistado. Para exemplificar, o entrevistado 1, membro da educação profissional, foi identificado como E1EP, enquanto o entrevistado 12, membro do movimento estudantil, foi identificado como E12ME, e assim sucessivamente.

O questionário contou com as respostas de 40 estudantes, regularmente matriculados no 2º ou 3º ano do EMIEP, todos com idade igual ou superior a 15 anos de idade, sendo 31 estudantes do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A aplicação do questionário com estudantes e o desenvolvimento de entrevistas com trabalhadores da educação que atuam/atuaram no interior da instituição permitiram discutir a presença e os limites do protagonismo estudantil no espaço escolar, bem como identificar e compreender a

perspectiva dos “agentes e atores”(Castro, 2019, p. 37) da escola quanto às possibilidades desse protagonismo e quanto ao papel social da escola.

A manifestação do coletivo: um movimento em espiral

O atual momento histórico, determinado pela ideologia neoliberal, traz entre suas características o desacreditar em saídas coletivas organizadas através de representações da “classe-que-vive-do-trabalho”(Antunes, 2009, p. 101) e das representações estudantis. No caso do Brasil, o neoliberalismo significa, nas palavras de Chauí,

levar ao extremo nossa forma social, isto é, a polarização da sociedade entre a carência e o privilégio, a exclusão econômica e sociopolítica das camadas populares, e, sob os efeitos do desemprego, a desorganização e a despolitização da sociedade anteriormente organizada em movimentos sociais e populares, aumentando o bloqueio à construção da cidadania como criação e garantia de direitos (Chauí, 2000, p. 94-95).

Conforme esclarece Antunes (2020, p. 95), a classe trabalhadora é composta “da totalidade dos trabalhadores assalariados, em todas as suas distintas modalidades de inserção no mundo do trabalho, incluindo aqueles subempregados, na informalidade e desempregados”. A partir desse recorte, é pertinente considerar que o professor faz parte desse grupo, pois

[...] em uma visão mais ampla considera-se trabalhador aquele cuja atividade laboral está submetida à relação de compra e venda da força ou da capacidade de realizar determinada atividade por meio de remuneração, mediante um contrato de trabalho, o professor integra a classe trabalhadora (Moura, 2014, p. 33).

Também é apropriada a inclusão dos jovens nesse grupo, uma vez que muitos deles, condicionados pela estrutura social, necessitam antecipar sua inserção no mundo do trabalho, concomitantemente ao período adequado à conclusão da educação básica. Realidade essa expressa e aprofundada por meio do modelo dualista de educação e sua formação unilateral, baseada em relações sociais reificadas na sociedade. Cabe ressaltar, conforme observam Neves,

Moura e Sousa (2017), que, embora o termo dualismo educacional tenha surgido a partir da Revolução Industrial do século XVIII, é possível notar características dessa educação desde a Antiguidade. Presente até os dias atuais, esse modelo perdura ao perpetuar dois modelos de escola e oferecer uma formação específica para a “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2009, p. 101) e outra para os que possuem os meios de produção.

Por vezes, os intramuros da escola reduzem a capacidade de mobilização coletiva, tornando momentos de reflexão coletiva e planejamento em grupo cada vez mais raros. Quando nega ações efetivas para a transformação social, mantendo os objetivos das classes desfavorecidas apenas no âmbito dos discursos, a escola se configura como reprodutora das desigualdades sociais, submetendo-se aos desejos da classe dominante, materializada na “pedagogia da exclusão”(Saviani, 2021, p. 431). Essa crítica é observada também por Bourdieu (2015), no capítulo intitulado “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, no qual o autor afirma que

ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima (Bourdieu, 2015, p. 65).

Diante desses desafios,

[...] é fundamental que o professor se assuma como integrante da classe trabalhadora e, a partir desse referencial, estando munido da competência técnica em determinada área do conhecimento de forma relacional com as demais áreas, do saber ensinar e com o compromisso ético-político com a formação da classe trabalhadora, à qual ele tem a consciência de pertencer, poderá efetivamente atuar em uma perspectiva contra hegemônica (Moura, 2014, p. 33).

Já em relação aos estudantes, seja em busca da democracia, seja em mobilizações contra retrocessos conservadores, a pesquisa bibliográfica apontou o movimento estudantil presente nas lutas sociais do país desde a década de 1940, e suas ações foram cruciais em momentos de grandes transformações políticas e sociais,

demonstrando que os estudantes são atores sociais relevantes e que suas ações impactam diretamente na vida de toda a população.

A presença dos movimentos estudantis ocorre desde os primeiros anos da União Nacional dos Estudantes (UNE), que acompanharam a eclosão da Segunda Guerra Mundial, passando pelas manifestações em 1968, quando os estudantes reivindicavam ensino público e gratuito para todos, democratização do ensino superior e melhora na sua qualidade. Com o fim da ditadura civil-militar, o movimento estudantil voltou às ruas para defender suas bandeiras históricas e a consolidação da democracia no país, com destaque para a participação na campanha pelas “Diretas Já!”.

A partir da Nova República, o protagonismo estudantil transbordou os muros da escola, inserindo a cultura escolar como ferramenta de disputas de agendas caras à realidade nacional. Destaque para o movimento “caras-pintadas”, quando estudantes de todo o país foram às ruas em 1992, arrastando multidões pelo país após o presidente Fernando Collor de Mello se envolver em escândalos de corrupção. Na mesma década, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) colocou-se contra o projeto neoliberal que pôs em execução as privatizações em setores estratégicos do país, cujo projeto de mercantilização da educação privilegiou as instituições particulares de ensino em detrimento das universidades públicas, além do atrito constante com professores, funcionários e estudantes das universidades e escolas técnicas federais de todo o país.

Já nos anos de 2015 e 2016, em protesto contra o projeto do governo do estado de São Paulo que tinha por objetivo fechar dezenas de unidades escolares, os estudantes desencadearam o movimento de ocupação das escolas, que em pouco tempo se estendeu para vários locais do país.

Ao analisar a trajetória do movimento estudantil no cenário local, o trabalho demonstra a pertinência das lutas estudantis no cenário educacional contemporâneo. Segundo Moretti (1984), entre o final da década de 1950 e o início dos anos 1960, foram criadas diversas entidades secundaristas municipais e estaduais, fortalecendo o movimento estudantil e ampliando a capilaridade da UBES.

No ano de 1989, Blumenau foi afetada por uma grande greve geral protagonizada pelos estudantes e pelos trabalhadores blumenauenses. Sob o título “O cotidiano da greve têxtil”, o trabalho de Krzizanowski (2004) traz um importante registro a respeito.

No ano de 2012, os estudantes blumenauenses voltariam a assumir o protagonismo na luta contra o reajuste de 12,8% no valor da tarifa do transporte coletivo. Enquanto no ano de 2013, o protesto foi contra o processo de (re)enturmação, anunciado pelo governo estadual de Santa Catarina. Destacamos, ainda, o movimento em 2019, quando estudantes em Blumenau se manifestaram contra as mudanças efetuadas pelo governo federal na educação pública e a Reforma da Previdência.

Esses dados confirmam a busca do protagonismo juvenil dos estudantes e a sua intervenção na sociedade como cidadãos de direitos e deveres, investindo contra práticas que objetivam limitar a capacidade de mobilização coletiva e despertar dúvidas sobre os princípios da escola pública.

Duas escolas

Por considerarmos a escola um espaço coletivo, aberto ao diálogo, à divergência e à construção coletiva de culturas democráticas, reconhecemos nela a capacidade de contribuir para o envolvimento dos estudantes no processo de construção social e seu engajamento em pautas coletivas, sem desconsiderar as experiências que eles trazem consigo ao adentrarem o ambiente escolar. Afinal, conforme observa Freire,

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que despreza (Freire, 2013, p. 88).

Ou seja, uma perspectiva voltada para a formação humana e social, que considere o envolvimento de todos os seus personagens em uma atitude comprometida e solidária, constituindo-se espaço para a criação e a afirmação de direitos, e não como prestadora de serviços.

No entanto, conforme observa Pacheco (2015, p. 6), “[...] o ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico

fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea”. Segundo Frigotto (2001, p. 72), “as reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva, abortam as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões”.

Silva (2005, p. 258, grifo do autor), ao analisar as pretensões apresentadas no “Consenso de Washington”, de 1989, e a educação no Brasil constata que “a proposta desses *homens de negócio* é tornar a educação um serviço comercial subordinado às leis do mercado internacional”. Chauí (2001, p. 177) chama a atenção ao fato de que, “ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado”. Saviani (2021, p. 428) identifica o processo de privatização na educação sob interferência das leis do mercado e observa que “nesse novo contexto [...] passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum”.

Considerando que a formação que orientou a perspectiva teórica deste estudo não é aquela que busca a formação apenas para a empregabilidade, mas, sim, para o desenvolvimento integral do ser humano nos mais variados aspectos, identifica-se a possibilidade de a escola superar a concepção reducionista e dualista que atribui uma formação específica para a classe que vive do trabalho e outra para os que possuem os meios de produção, atuando como espaço de formação de sujeitos críticos e que compreenda o trabalho como princípio educativo. O trabalho é atividade ontológica do homem, diferencia-nos dos demais animais e é indissociável do debate escolar. No entanto, não é o trabalho histórico a atividade ontológica que, na forma capitalista, se revela nas formas de emprego ou trabalho precário submetidas ao mercado a que nos referimos, e sim, à criação de valor de uso, cujo sentido é a vida e a felicidade humana, avesso ao valor de troca do capital (Frigotto, 2001).

Desta forma, a partir da consciência de “que a escola é um local de disputa, e a classe trabalhadora tem interesse na quantidade ou na qualidade do saber que se pode veicular através dela” (Frigotto, 2010, p. 183), o compromisso é com “a formação de

sujeitos emancipados e autônomos e, portanto, de trabalhadores que também possam ser dirigentes” (Moura, 2014, p. 33).

Nesse sentido, é mister registrar a presença nas entrevistas, de referências ao termo “falta de estrutura”, acusando a ausência ou insuficiência de estrutura física, material ou financeira como justificativa para o processo de privatização. Ao analisar o discurso neoliberal que atribui ao Estado todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país, Chauí (2001, p. 181) afirma que “[...] a educação não é vista como um direito de todos”, e “[...] a cidadania, reduzida ao pagamento de impostos e mensalidade, e o assistencialismo, como compaixão pelos deserdados, destroem qualquer possibilidade democrática de justiça”. Refletindo sobre o não cidadão, Santos (2020, p. 25) afirma que “[...] em lugar do cidadão, formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário”. Segundo o autor,

Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna (Santos, 2020, p. 61).

Durante as entrevistas com o grupo da educação profissional, a categoria “privatização” foi mencionada frequentemente, com citações do tipo:

E1EP

Estado era muito moroso, demorava muito.

E2EP

[...] esperar as verbas do Estado, às vezes vem de um ano para o outro, tudo é licitação.

E3EP

[...] as verbas que vêm do governo para uma escola técnica são muito pouca.

Esse movimento contribui para reduzir o cidadão em consumidor, desconsiderando que “somente a ideia de igualdade de condições (e não a propalada igualdade mercantil das oportunidades) sustenta a ideia de criação e conservação dos direitos e estabelece o vínculo profundo entre democracia e justiça social” (Chauí, 2001, p. 182).

Em 1996, a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996) abdica de uma escolarização mais integral de natureza científico-tecnológica, conforme prevista na Constituição, em prol da privatização, da focalização, da descentralização dos encargos e da participação na execução. Foi desperdiçada a chance de assegurar avanços significativos em relação à LDB de 1961, a qual manteve o dualismo nas escolas, com o ensino médio tecnológico formando para o trabalho complexo, enquanto o ensino técnico-profissional atendia ao proletariado, formando para os quadros inferiores. Com relação à educação profissional, o dualismo permaneceu por meio do Decreto nº 2.208/1997, até sua revogação por meio do Decreto nº 5.154/2004, restabelecendo a possibilidade da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, ainda que as expectativas com relação ao governo Lula e ao Decreto nº 5.154/2004 tenham sido muito mais ambiciosas.

Como resultado, o Ensino Profissional, em grande parte, continua a serviço da formação para o mercado de trabalho. Ao descrever as limitações do ensino médio integrado e da educação profissional, Ramos observa que

[...] em nenhuma dessas perspectivas o projeto de formação esteve centrado na pessoa humana. Um outro projeto de sociedade exige recolocar o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitem compreender e transformar a realidade em que vivem (Ramos, 2012, p. 113).

Enquanto instituição vinculada ao projeto neoliberal, apresenta-se uma escola que ignora a importância das relações sociais e materiais em detrimento de uma prática individualista, internalizando o conceito à dimensão alienadora do trabalho voltado para o mercado, em que o indivíduo vende sua “força” de trabalho conforme as determinações da sociedade, sob a ótica da empregabilidade. Esse processo opera com o “objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2021, p. 437).

Como resultado, a precoce inserção do jovem no mercado de trabalho constitui-se um dos grandes desafios contemporâneos da educação. Enquanto os agentes transformam direitos em serviços privados, muitos jovens que não podem se dar “ao luxo” do desemprego são obrigados a inserir-se no mercado informal, o que, em

muitos casos, resulta na suspensão dos estudos. Esse fato amplia o problema, pois, conforme assevera Simões,

Por um lado, a escola é parte do aparelho do Estado, contribuindo para a reprodução da estrutura de classes por meio da distribuição de jovens pelas variadas funções da força de trabalho com base em suas qualificações educacionais e a reprodução das relações por meio da transmissão ideológica dos valores dominantes. Por outro, a escola é utilizada como estratégia das pessoas em superar as suas condições socioeconômicas mais precárias de vida, como também a aquisição do conhecimento e busca de formação (Simões, 2010, p. 110).

Ademais, Simões (2010, p. 98) destaca que “[...] na atualidade brasileira, a negação da escolarização não significa somente a exclusão do acesso dos jovens à escola, mas uma exclusão que, no seu interior, promove a perda da função social da escola de promover a formação dos seus educandos”. Vejamos a auto-organização dos estudantes: resultado do processo histórico, fruto da luta e da organização de várias gerações, a liberdade de formar o coletivo dos estudantes com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais; embora assegurada na Lei Federal nº 7.398/1985, sua prática depende do compromisso da escola com a formação integral, a autonomia e o exercício da cidadania.

No questionário aplicado aos estudantes, três questões tiveram como objetivo abordar o conhecimento deles sobre o grêmio estudantil (GE) e as leis que lhes garantem o direito de se organizar, exigir e, sempre que necessário, lutar por seus direitos. Ao serem questionados sobre o que é o GE, ainda que 97,5% dos estudantes tenham afirmado que já ouviram falar nele, apenas 52,5% dos participantes responderam saber o que ele é. Quando questionados sobre as leis que tratam do direito de organização dos estudantes, somente 10% declararam conhecê-las, demonstrando uma ausência que projeta no jovem o papel de mero espectador ou ator, no que tange às determinantes que constituem a cultura escolar. Ao serem perguntados sobre a existência de uma política de fortalecimento do GE no interior da instituição, 72,5% dos estudantes desconhecem qualquer política de fortalecimento (no entanto, há uma certa contradição neste aspecto, pois, no mesmo questionário, eles afirmam que a escola possibilita – ainda que não de

forma constante – o diálogo, a construção coletiva e os espaços de trabalho em grupo).

Enquanto os questionários retratam o momento presente, as entrevistas resgataram a realidade de períodos pretéritos. Elas demonstraram a importância de garantir a liberdade de expressão dos estudantes, como no relato a seguir:

E12ME

[...] se não tem, acho que é emergente, é para ontem a organização do GE, a reorganização da União Blumenauense dos Estudantes (UBE), para que consiga manter os estudantes organizados, como qualquer outra classe, eles precisam ter seus espaços para a discussão.

Nas entrevistas com esse grupo, ficaram evidentes também as dificuldades para assegurar aos estudantes o direito de se organizar:

E10ME

[...] os grêmios que eu pelo menos assim, por mais do nosso esforço, em levar, em fazer essa comunicação [...] não tinha os trabalhos, eles tinham uma dificuldade muito grande em ter uma continuidade.

E1EP

O Grêmio fazia mais as sociais, ele não era assim tão atuante como deveria ser um grêmio.

E12ME

A gente lida muito com as direções das instituições de ensino, então depende muito da linha de cada instituição. Quando a gente vai ao município lidar com a rede municipal, depende muito da rede, do direcionamento que essa rede tem.

[...]

Algumas escolas, as direções não nos recebiam, não queriam que a gente passasse em sala.

[...]

Então a gente tinha muita parceria por parte de alguns professores e dos estudantes, e alguns empecilhos também por parte de algumas direções.

E9ME

[...] durante vários anos nós tivemos tentativas de fazer reuniões, de ter representantes de diferentes escolas de Blumenau e essas reuniões elas eram, aconteciam, ou em alguns sindicatos que nos cediam uma sala, ou então no salão porta aberta.

E2EP

Na minha época que eu era aluno não, não tinha Grêmio [...]. Mas, depois a gente até (agora eu estou falando como professor), a gente tentou montar um Grêmio algumas vezes, mas, ele se dissipou todas as vezes, não foi para frente.

Aqui cabe ressaltar que as dificuldades não eram restritas ao GE, mas também a outros movimentos estudantis:

E7ME

durante vários anos nós tivemos tentativas de fazer reuniões, de ter representantes de diferentes escolas de Blumenau e essas reuniões elas eram, aconteciam ou em alguns sindicatos que nos cediam uma sala, ou então no salão porta aberta. E a nossa tentativa era sempre ter uma representatividade para fazer a reativação da UBE.

E8ME

através de relatos que a gente teve através de acesso a pessoas que tinham feito parte do movimento na nossa cidade há gerações. Assim, as vezes que a gente descobria num golpe de sorte praticamente, por não haver justamente essa continuidade.

[...]

o envolvimento das comunidades, ela também acontece de uma forma bem pontual, assim, se a gente for pegar associação de moradores, esses movimentos comunitários, são bem pontuais e onde acontece eles são muito importantes para a vida da comunidade.

[...]

pelas nossas próprias dificuldades, a gente não conseguiu, e não conseguimos isso nem dentro da própria UBE. Mas isso eu observava nas gestões anteriores também, porque a gente refunda a UBE, mas num hiato relativamente longo assim, que a entidade não estava funcionando. E anteriormente a minha gestão, foi da mesma forma praticamente, então isso era um problema bem constante assim, de a gente não conseguir dar essa continuidade no trabalho, justamente esse problema de não ter, não conseguir implementar uma cultura de movimento estudantil, de participação.

E9ME

na década de 90, nós começamos a tentar construir a UBE com esses Grêmios que estavam formados. Isso ali a partir de 92, mas foi somente mesmo lá em 95 que a gente conseguiu

com alguns membros aqui da diretoria, fazer o Congresso de Reconstrução da UBE.

[...]

nós tivemos uma participação ativa na questão nacional, até na questão internacional. [...] Reconstruímos depois a União Catarinense dos Estudantes Secundaristas (UCES), chegou uma época que a UCES, que era União Catarinense, ela tinha atuação em 84 municípios de forma orgânica, seja através de outras Uniões Municipais ou onde não existia Uniões Municipais, em grêmios atuantes e sempre buscando preservar a memória dos que vieram antes.

E10ME

a UBE ela estava desativada durante os anos de 2017, 2018. [...] Então a gente nesse momento, a nossa relação era essa, tentar reconstruir o movimento estudantil na sua instituição no estado, que é a UCES. A gente reconstruiu em 2018, e aí em Blumenau a gente organizou as escolas para conseguir fundar a UBE.

Essa limitação em relação à autonomia e à criatividade dos estudantes através de um direcionamento “externo” das ações das agremiações transborda a realidade local e está presente também em outros estudos. Como exemplo, podemos citar alguns trabalhos, como os de Oliveira, Luiz e Silva (2022), Zambon e Santos (2019) e Barbeiro, Salvador e Mezzaroba (2019).

Escola: espaço de debate (?)

O acesso das classes populares à escola provoca o embate das práticas sociais e exige desse espaço a administração de condicionamentos, os quais, apesar de se originarem fora da escola, afetam o seu cotidiano. No universo intramuros, a situação dos excluídos do interior (Bourdieu, 2015), a partir do acesso ao jogo escolar, exige que, “nessa realidade, o estudante, ao adentrar os muros escolares, deve investir-se da condição de aluno e todas as suas vivências extraescolares são, geralmente, desconsideradas” (Silva, 2015, p. 55). Muitas vezes incompatível com o sistema escolar tradicional, a chegada desses novos estudantes fica reduzida à “inclusão excludente” (Kuenzer, 2005, p. 92).

Ainda que a escola atue como instituição reprodutora do bloco histórico que opera o poder por meio do domínio do aparelho de Estado, é inegável a possibilidade de ela se apresentar como espaço

para a contradição, as disputas de ideias e a transformação social. No entanto, a insipiência colabora para a ausência de questionamentos sobre o desacreditar em saídas coletivas, alimentando nossa atual organização social que situa o trabalho no campo avesso ao da liberdade.

Ao acolher as questões de interesse dos estudantes nos espaços e debates que produzem a agenda da escola, ela tem a “possibilidade de capacitar e encorajar seus estudantes a exercerem sua cidadania na construção de uma sociedade mais justa e solidária, rompendo com a dicotomia verticalizada professor versus aluno” (Castro; Plácido; Wosniak, 2022, p. 135).

Ao resgatar a escola como “espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (Veiga, 2005, p. 9), tão importante quanto os espaços/órgãos institucionalizados são as atividades “informais”. De acordo com Zabala (2014), trata-se de atividades gerais que ocorrem no exterior ou estão dirigidas para o exterior e que demonstram o compromisso social da escola e respondem a certas finalidades educacionais vinculadas a valores, como a solidariedade, o respeito, o compromisso, entre outros. Destacamos as festas ou atividades culturais, as visitas a campos de trabalho, a coleta e reciclagem de papel, o oferecimento das instalações escolares para a comunidade etc. Afinal, uma nova concepção de escola, logo de sociedade, “[...] só será possível numa sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos” (Kuenzer, 2000, p. 26-27). Como observa Bourdieu,

a maior parte das obras humanas que temos o hábito de considerar como universais – o direito, a ciência, a arte [...] – são indissociáveis do ponto de vista escolástico e das condições econômicas e sociais que as tornaram possíveis e que não tem nada de universal (Bourdieu, 2011, p. 209).

Nas palavras de Paro (2003, p. 27), “[...] a democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses [...]”. Para Lima,

a construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe

a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em construção (Lima, 2013, p. 38).

Assim sendo, a partir da compreensão do metabolismo social na atualidade, os estudantes podem intervir na sociedade como cidadãos de direitos e deveres.

Apoiados nas pesquisas bibliográficas, em documentos da instituição pesquisada e nas informações que se apresentaram a partir das entrevistas, que confirmaram as constantes interrupções do movimento estudantil no cenário local, formulamos o questionário aplicado aos estudantes do EMIEP. Considerando o objetivo deste estudo, interessa saber o quanto os estudantes se sentem ouvidos no ambiente escolar. O questionário trouxe os seguintes dados:

- Na opinião de 90%, os estudantes participam da construção do Projeto Político Pedagógico.
- Sobre o Conselho de Classe, de acordo com 45%, a participação dos estudantes ocorre no pré-conselho (momento específico que o antecede). Outros 22,5% responderam que a participação ocorre através dos representantes de turma.
- A respeito do Conselho Deliberativo Escolar, 62,5% afirmam que os representantes de turma se fazem presentes nas reuniões. Para 7,5%, quem participa é o GE, enquanto para os outros 30%, não há a participação dos estudantes.

A última pergunta do questionário buscou instigar os estudantes a refletirem sobre a escola enquanto espaço democrático. Ao sublinhar a importância das relações sociais, seja na escala local ou global, como insumos para melhor compreender o mundo, faz-se mister identificar que “os diferentes modos de se vincularem os fazem diferentes e os possibilitam assim a contribuírem, a seu modo, na complexa construção do todo social e de sua própria existência” (Freire, 2013, p. 21-22). Para o desenvolvimento do processo de autonomia, é necessário proporcionar as condições de decisão. De acordo com Lima, isso se dá, no caso dos alunos,

[...] criando condições para sua participação na vida institucional e cultural das escolas, num clima de diálogo, dignidade e respeito, incentivando e apoiando a sua atividade associativa e de intervenção estudantil, partilhando com eles responsabilidades (eticamente e pedagogicamente compatíveis) na governação democrática das escolas (Lima, 2013, p. 92).

Ao questionar os estudantes sobre o que caracteriza a escola como espaço democrático, apenas 65% dos participantes se disponibilizaram a respondê-la, índice que cai para 55% se considerarmos os que responderam “não saber”.

Quadro 1 – Para você, o que caracteriza a escola como espaço democrático?

A escola como espaço democrático	Participantes
Existência de espaço para debate	7
A prática do voto	3
Espaço onde os estudantes são ouvidos	7
Participação dos estudantes nas decisões	5
Responderam “não sabe”	4

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Ao analisar a relação contraditória das práticas e dos discursos que permeiam a participação dos estudantes nos espaços de decisão, Wosniak e Castro observam:

Se a opção da escola é a formação integral do sujeito e um dos objetivos é a educação nos valores democráticos, então esse espaço precisa abraçar essa proposta de forma a acolher os atores que compõem a comunidade escolar e por meio de suas experiências cotidianas produzem a cultura escolar (Wosniak; Castro, 2024, p. 6).

Para além do quadro anterior, tanto os questionários quanto as entrevistas reforçam a necessidade de estimular e problematizar o protagonismo estudantil, despertar novos olhares e pensar nas possibilidades de transformação social, reconhecendo os estudantes enquanto sujeitos do presente.

Considerações

A partir da compreensão da escola enquanto espaço da diversidade, da contradição, das disputas de ideias e da transformação social, o estudo reconhece o estudante como sujeito social dotado de autonomia. No entanto, sua participação ainda encontra alguma resistência, resultando em prolongada ausência na instituição, tal qual a falta de prossecução do movimento estudantil local.

A ausência de conexão entre professores e estudantes ficou expressa nas entrevistas, quando os docentes acusam a ausência ou insuficiência de estrutura física, material ou financeira como justificativa para defender o processo de privatização na educação.

Desta forma, reafirmamos a necessidade de o coletivo que compõe a escola assumir-se como conjunto da classe trabalhadora. Ao passo que o acesso à escola pública pela classe trabalhadora foi fundamental para a diversificação sociocultural da escola, é preciso ter consciência de que uma sociedade democrática se desenvolve e se fortalece politicamente ao buscar a solução de seus problemas (injustiça social, desemprego, corrupção etc.) por meio da ação coletiva de seus cidadãos.

É preciso incentivar a auto-organização dos estudantes, garantida na Lei Federal nº 7.398/1985, permitindo a liberdade de formar o coletivo dos estudantes com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. Ao estimular a autonomia do GE, atividades como festivais esportivos, produção de jornal, concursos literários, rádios-livres e apresentações teatrais tendem a permear o ambiente escolar.

A participação coletiva nos espaços de debate e decisões da escola constitui-se um importante meio capaz de ressignificar a escola. Considerando sua inserção em um contexto sociopolítico, viabilizar palestras, promover assembleias e organizar debates com candidatos a cargos públicos são algumas das possibilidades para estimular e desenvolver atuações política e cidadã, assim como o contato com outros grêmios estudantis e movimentos sociais. Deste modo, os espaços do movimento estudantil configuram importantes ambientes de socialização e ampliam a vivência escolar, permitindo criar vínculos e um sentimento de pertencimento e cidadania que vão além das salas de aulas.

Se o acesso das classes populares é uma conquista que merece ser celebrada, a permanência desses estudantes e a conclusão

das etapas escolares ainda constituem desafios a serem superados. Na busca por um novo momento, identificar nos jovens um sujeito que tem a compreensão das relações materiais que operam interesses contraditórios na sociedade é fundamental, pois, desta forma, será possível intervir positivamente no contexto social em que vive. Destarte, é fundamental que a escola esteja configurada para a existência do grêmio estudantil, respeitando a legitimidade, as pautas, e assegurando a existência e a permanência dessa representação, que é uma das expressões de uma sociedade democrática.

Para isto, faz-se necessário romper com a atual orientação pedagógica no contexto brasileiro, em que a escola é responsabilizada pelo emprego, pela ascensão social e pela ascensão financeira, por uma educação que propicie, além das “qualificações” técnicas, uma ampla formação geral.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialidade taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

BARBEIRO, Felipe de Souza; SALVADOR, Isadora Nicastro; MEZZAROBÀ, Solange Maria Beggiano. Grêmio estudantil: a escola como enriquecedora na formação de adolescentes políticos. *Revista Amazônica*, ano 12, v. 24, n. 2, p. 655-672, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7885348>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 7.398, de 20 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

CASTRO, Cloves Alexandre. de. *Cursinhos alternativos e populares: geografia das lutas*. Curitiba: Appris, 2019.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129-148.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan.-jun. 2001.

KRZIZANOWSKI, Moacir. O cotidiano da greve têxtil. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, Tomo XLV, n. 5/6, p. 45-68, maio/jun. 2004.

KUENZER, Acácia Zenaida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zenaida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LIMA, Licínio. *Organização escolar e democracia radical*: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. Cultura escolar e imaginário. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 141-155.

MORETTI, Serenito. *Movimento estudantil em Santa Catarina*. Florianópolis: Clube do Livro UDESC, 1984.

MOURA, Dante Henrique. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NEVES, Adriel Gonçalves Souza das; MOURA, Bruno Borges; SOUSA, Wanildo Figueiredo de. Educação falaciosa: uma análise crítica ao dualismo educacional desde a antiguidade até a contemporaneidade. *Revista Tempo Amazônico*, v. 4, n. 2, p. 123-149, jan.jun. 2017.

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de; LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Camila Perez. da. Participação e protagonismo juvenil na perspectiva dos Grêmios Estudantis. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1415-1431, jul.-set. 2022.

PACHECO, Eliezer. *Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais*: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores*: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; CASTRO, Cloves Alexandre de. LEME: Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina. *Estrabão*, Blumenau, v. 2, p. 12-22, out. 2021. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/6>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RAMOS, Marise. Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 1., 2008, Natal. *Anais [...]*. Natal: Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2008.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. *Linhas críticas*, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul.-dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251/2937>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafio, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UBES - UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. *Memórias*. 2021. Disponível em: <http://www.ubes.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

UNE - UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. *Memória*. 2021. Disponível em: <https://www.une.org.br/memoria/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 6-34.

WOSNIAK, Vanderlei; CASTRO, Cloves Alexandre de. A participação dos espaços de decisão: o Grêmio Estudantil como travessia para uma outra relação dialógica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 24, p. 1-14, 2024.

WOSNIAK, Vanderlei; CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. Protagonismo estudantil: a participação dos estudantes nos espaços de debate. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 12, n. 2, p. 129-147, 2022.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZAMBON, Gabriel Franco de Oliveira; SANTOS, Leonardo Bis dos. O funcionamento dos grêmios estudantis e a gestão democrática das escolas: possíveis relações. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 12, n. 3, p. 38-55, 2019.

Submetido em: 04 de fevereiro de 2025
Aceito em: 23 de outubro de 2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Educação, valores afro-civilizatórios e a atividade afrorreferenciada como caminho de cuidado para infâncias negras

RESUMO: Este trabalho é um relato de experiência de estudantes do projeto de extensão universitária Identidades Abertas, do Laboratório *Isé*/UFRJ. Tem como objetivo apresentar a potência do acesso de crianças e adolescentes em cuidado em saúde mental de um serviço público na cidade do Rio de Janeiro às atividades afrorreferenciadas e com elas a construção de valores afro-civilizatórios. O estudo evidencia a importância de uma educação afrorreferenciada e das parcerias entre universidade e serviços de saúde pública tomando como metodologia uma abordagem qualitativa e participativa. Tem como resultado a importância da educação antirracista para a promoção da igualdade racial desde a infância e conclui-se que as atividades afrorreferenciadas se mostram um caminho promissor para a construção de um futuro mais justo e igualitário para crianças negras.

Palavras-chave: educação; racismo; antirracismo; infâncias negras; matriz africana.

Leandra Pires de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro
leandrapires160@gmail.com

Marcia Cabral da Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro
marciadacosta@medicina.ufrj.br

Stefanie de Fátima Rodrigues
Universidade Federal do Rio de Janeiro
stefaniedefatimarodrigues@gmail.com

Education, Afro-civilizing values and afro-referenced activity as a path of care for black childhoods

ABSTRACT: This work is an account of the experience of students from the university extension project "Open Identities," of the *Isé*/UFRJ Laboratory. Its objective is to present the power of access to Afro-referenced activities for children and adolescents receiving mental health care from a public service in the city of Rio de Janeiro, and through them, the construction of Afro-civilizational values. The study highlights the importance of Afro-referenced education and partnerships between universities and public health services, using a qualitative and participatory approach as its methodology. The results demonstrate the importance of anti-racist education for the promotion of racial equality from childhood, and it concludes that Afro-referenced activities show promise for building a more just and egalitarian future for Black children.

Keywords: Education; Racism; Anti-racism; Black childhoods; African heritage.

Educación, valores afrocivilizadores y actividad afroreferenciada como camino de atención a las infancias negras

RESUMEN: Este trabajo narra la experiencia de estudiantes del proyecto de extensión universitaria "Identidades Abiertas" del Laboratorio *Isé*/UFRJ. Su objetivo es mostrar el poder del acceso a actividades con referencia a la

cultura africana para niños y adolescentes que reciben atención de salud mental en un servicio público de Río de Janeiro, y, a través de ellas, la construcción de valores afrocivilizatorios. El estudio resalta la importancia de la educación con referencia a la cultura africana y las alianzas entre universidades y servicios de salud pública, utilizando un enfoque cualitativo y participativo como metodología. Los resultados demuestran la importancia de la educación antirracista para la promoción de la igualdad racial desde la infancia, y concluye que las actividades con referencia a la cultura africana son prometedoras para construir un futuro más justo e igualitario para la infancia negra.

Palabras clave: educación; racismo; antirracismo; infancia negra; herencia africana.

Introdução

Este trabalho é fruto das percepções de estudantes extensionistas do projeto de extensão Identidades Abertas, que compõem o eixo extensão do Laboratório de Estudos Africanos, integrado às atividades e à Terapia Ocupacional - ¹ *Işê* (Laboratório-*Işê*) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto se propõe a ofertar acesso às atividades afrorreferenciadas; estas apresentam como base teórica-metodológica o conhecimento de mestres e mestras tradicionais e de pesquisadores negros que priorizam epistemologias sobre o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira para a promoção do cuidado afrorreferenciado para a população negra (Costa *et al.*, 2020). O público da ação infantojuvenil faz parte da população assistida por um serviço de saúde mental público, da cidade do Rio de Janeiro, parceiro do projeto de extensão.

¹ *Işê* s. Trabalho, serviço, ocupação.

As relações étnico-raciais nas Américas foram historicamente constituídas a partir de um processo estrutural de dominação, no qual elites europeias se beneficiaram da exploração, da escravidão e da desumanização de povos indígenas e africanos. Nesse contexto, a noção tradicional de “descobrimento” das Américas revela-se insuficiente e ideologicamente orientada, sendo mais apropriado compreendê-la como um processo de invasão e colonização, marcado pela imposição de estruturas de poder e pela subalternização de populações originárias e africanas.

A consolidação desse sistema implicou a centralização de narrativas por parte dos grupos dominantes, que se instituíram como referência universal de humanidade, legitimando seus próprios modos de vida, valores e formas de organização social. Tal processo produziu não apenas hierarquias materiais, mas

também epistemológicas, silenciando saberes e experiências de grupos historicamente marginalizados. Conforme afirma Paulo Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2003, p. 47), o que evidencia a necessidade de uma abordagem crítica e coletiva na compreensão e transformação dessas estruturas.

É necessário compreender que há uma disputa de narrativas. A história sempre foi contada por quem domina, propagando apenas um lado da história. A imposição de uma perspectiva eurocêntrica contribuiu para a construção de identidades baseadas na dicotomia entre “eu” e “outro”, reforçando processos de inferiorização e desumanização. Nessa direção, Frantz Fanon evidencia os impactos subjetivos da colonização ao afirmar que “o negro não é um homem. É um homem negro” (Fanon, 2008, p. 26), apontando para a marcação racial como elemento estruturante das relações sociais e da constituição identitária.

Quem determinou aqueles e aquelas que compõem as margens sociais, hoje, se coloca como centralizador de narrativas, do modo de vida, costumes e valores atribuídos oriundos de um único modo legitimado ao seu modo de existir. Diante disso, percebe-se como nesses processos de escravização dos povos originários e africanos houve também o etnocídio, como afirma Clastres:

O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito (Clastres, 2004, p. 56).

Essa dinâmica de poder, marcada por tensões étnico-raciais, moldou a construção do que chamamos de Brasil. A partir dessa compreensão da raça como fator de subalternização, este artigo propõe um deslocamento crítico, buscando analisar como essas estruturas de poder moldam a experiência de vida da população negra ao longo da história e em sua construção sociopolítica. Dessa forma, compreende-se que a História não é um campo neutro, mas sim atravessado por disputas de poder e por narrativas hegemônicas que tendem a privilegiar os grupos dominantes. Torna-se, portanto, fundamental a adoção de perspectivas críticas que permitam a problematização dessas narrativas, bem como a valorização de epistemologias subalternizadas, contribuindo

para a construção de uma leitura mais plural e inclusiva da realidade histórica.

O Brasil é o país com o maior contingente populacional de pessoas negras fora do continente africano. Segundo a análise dos dados do segundo trimestre do censo IBGE de 2023, a população negra corresponde a 56,1% dos brasileiros; em contrapartida, a educação eurocêntrica se manifesta historicamente nas escolas. Como é possível tornar o ambiente escolar mais inclusivo e antirracista? Compreendendo que houve um legado de exclusão, foi realizada a análise de documentos históricos respaldados por legislações que possibilitaram a manutenção de um sistema escravocrata, como a Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre a instrução primária na província do Rio de Janeiro, os quais impossibilitavam o acesso de negros livres ou libertos às escolas públicas. De acordo com o Art. 3º da Lei nº 1, de 1837, “são proibidos de frequentar as escolas públicas: os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Asphe, 1837, art. 3º).

Os processos de dominação, escravização e desumanização com a população negra escravizada nas colônias europeias, como citado anteriormente, reverberou nas diferentes estruturas da sociedade. Na educação, observa-se que o processo de apagamento da cultura africana e afro-brasileira interfere diretamente no processo de acessibilização dos estudantes, principalmente dos estudantes negros, às histórias e culturas africanas, as quais fazem parte da ancestralidade da população negra. Este fato é relatado em um trecho do trabalho de Machado e Oliveira, que diz:

A educação brasileira, em suas diferentes vertentes, com currículos e metodologias eurocêntricas, individualistas e excludentes, não nos ensina quem realmente somos, quais as histórias de reinados, lutas, resistências, re-existências dos povos africanos, afrodescendentes e originários; não nos ensina a sonhar, a aprender sentindo, ouvindo, lendo o mundo. Desconsidera as diversas possibilidades de letramento/aprendizagens existentes em nossa sociedade, que diferem do modelo eurocentrado, disciplinador e regulador de corpos e mentes (Machado; Oliveira, 2022, p. 2).

Na primeira década dos anos 2000, foram sancionadas duas leis: a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que asseguram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e

indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, das redes pública e privada em todo o território brasileiro (Brasil, 2003; Brasil, 2008). Essas leis se fazem fundamentais no contexto escolar, pois contribuem para a abertura da construção de uma educação plural e antirracista desde o período da infância, visando à exposição das histórias das diferentes culturas existentes, promovendo um maior repertório de conhecimento para os estudantes e contribuindo para uma melhor construção do senso crítico da população, a fim de romper com o ensino de “[...] uma história única em que o ocidente se coloca como universal, modelo de humanidade, único capaz de conhecer, ensinar, forjar conhecimentos [...]” (Machado; Oliveira, 2022, p. 2).

A acessibilização da cultura africana e afro-brasileira durante a infância se faz importante, pois possibilita a construção da subjetividade das pessoas negras desde o início do ciclo de suas vidas. A utilização dos valores afro-civilizatórios, expressos por meio da interação entre a Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital (Axé) e Oralidade (Trindade, 2005), durante esse processo de construção da subjetividade negra, é potente, pois promove o resgate do cotidiano africano durante a experimentação cultural dos saberes tradicionais africanos e afro-brasileiros, abrindo caminhos para o conhecimento dos saberes ancestrais da população africana e afro-brasileira, alimentando o repertório cultural e identitário da população negra.

O presente artigo irá discorrer sobre a potência das atividades afrorreferenciadas nos processos de educação e cuidado durante o período da infância, dando continuidade à discussão sobre a temática da construção de uma educação antirracista e expondo a realização de atividades afrorreferenciadas como possibilidade de acessibilização dos saberes ancestrais para a população negra do Brasil.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como base metodológica um relato de experiência (RE) de estudantes de graduação do projeto de extensão universitária Identidades Abertas (IA), vinculado ao eixo extensão do Laboratório *Iṣṣé*. O referido projeto propiciou a escrita deste artigo, bem como o Troca de

Iṣẹ́, também componente do eixo extensão do Laboratório Iṣẹ́. As extensionistas, junto às coordenadoras, compuseram o corpo do projeto de extensão ofertado pelas docentes do curso de Terapia Ocupacional da UFRJ.

Desse modo, será desenvolvido um RE, com base nas atividades afroreferenciadas desenvolvidas pelas pessoas citadas, sobre a relevância de um projeto de extensão que priorize os processos de fortalecimento da autonomia e identidade infantil negra.

Durante os meses de março e abril do ano de 2024, a equipe do projeto de extensão Identidades Abertas realizou os processos de articulação e definição de acordos para estabelecer a parceria com um dispositivo da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que faz parte da organização do Sistema Único de Saúde (SUS), na cidade do Rio de Janeiro.

De maio de 2024 até outubro de 2024, o projeto IA realizou ações uma vez por mês, no território em que o dispositivo se localiza. O público que participa das ações do projeto de extensão universitária é composto pela população infantojuvenil assistida por este dispositivo parceiro do IA.

O processo de criação das atividades propostas para cada mês da ação de extensão é construído coletivamente entre a equipe do IA e a equipe do dispositivo da RAPS parceira. Primeiramente, a equipe do projeto de extensão se reúne para pensar nas possibilidades de atividades a serem trabalhadas com o público da ação. Neste momento, acontece uma troca de saberes e indicações entre a coordenação, colaboradores e outros estudantes do projeto, resultando em um combinado da atividade a ser realizada na ação.

A participação no Grupo de Estudos *Ibirí*² auxilia no processo de construção das atividades afroreferenciadas, devido a promoção do contato com epistemologias de mestres e mestras dos saberes tradicionais africanos e afro-brasileiros.

A partir desse momento, as estudantes começam a elaborar um documento da proposta de atividade já discutida com a equipe do IA. Esse documento contém os seguintes tópicos: nome da atividade; pessoa ou dupla que propôs a atividade; requisitos; materiais necessários para a atividade; contextualização da atividade; objetivo da atividade; método da atividade e descrição das etapas da atividade.

Após a etapa de construção da proposta de atividade, na qual as estudantes são responsáveis por embasar a escolha e

2 *Ibirí* s. Símbolo de algumas divindades, feito de nervuras de palmeira, presas com tiras de couro e ornadas com contas e búzios.

criação da atividade com referenciais teóricos pautados nas epistemologias dos saberes tradicionais africanos e afrobrasileiros, é realizada uma reunião com a equipe do dispositivo parceiro a fim de apresentar a proposta de atividade e abrir um espaço para os integrantes deste dispositivo da RAPS trazerem suas contribuições para compormos juntos a atividade a ser ofertada para o público infantojuvenil no dia da ação.

Segundo Daltro e Faria (2019), “[...] o RE (relato de experiência) caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas metodológicas; e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico” (Daltro; Faria, 2019, p. 229), valorizando as considerações e implicações trazidas pelo olhar e experiência do pesquisador.

O artigo em questão utilizou uma metodologia de pesquisa qualitativa que, segundo Minayo, compõe uma das metodologias

entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (Minayo, 2006, p. 23).

Resultados

O Projeto Identidades Abertas visa fortalecer as identidades negras e mitigar os impactos do racismo presente na sociedade brasileira. Para materializarmos esses valores, presentes na metodologia de terreiro, aplicamos as metodologias da oralidade, ludicidade e musicalidade, valores civilizatórios afro-brasileiros elencados por Azoilda Loretto da Trindade:

Ao destacarmos a expressão ‘valores civilizatórios afro-brasileiros’, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil (Trindade, 2005, p. 30).

Como embasamento teórico-metodológico, utilizamos as epistemologias dos saberes tradicionais das culturas de matrizes africanas, e, também, a oralidade como princípio, trazida por

meio dos *Itans*³, mitologia presente dentro das religiões de matrizes africanas. Ao realizarmos a contação de histórias em roda e nos relacionamos com corpos não humanos, como búzios, plantas, terra e congas, buscamos fomentar o protagonismo infantil para que tenham o fortalecimento de sua autonomia e identidade.

3 *Itans* s. Mitos, histórias.

Assim como a figura da criança que traz essa perspectiva de futuro e continuidade, dentro das metodologias de terreiro destacamos a valorização e relevância dos mais novos, dos *abiãs* (aquele que ainda não nasceu dentro do culto de matriz africana), e promovemos o pertencimento dentro da sua comunidade, compreendendo assim a sua importância e continuidade dentro da comunidade.

Dessa forma, observa-se o impacto do racismo da linha racial sobre os corpos infantis negros e compreende-se que o mesmo racismo é uma forma de dominação ideológica que se sobrepõe à narrativas subjetivas.

Ao apresentarmos às crianças perspectivas afrorreferenciadas imprimidas na cultura africana e afro-brasileira, promovemos uma relação de vínculo delas com a cultura e possibilitamos que essas subjetividades negras na infância sejam fortalecidas, pois esses elementos culturais visam estimular novas formas de brincar, gerar memórias afetivas e proporcionar um espaço de acolhimento e integração para os participantes, fomentando uma cosmo percepção de pertencimento e comunidade.

Foram estruturadas 6 atividades afrorreferenciadas conforme descrito no tópico da metodologia. Nesta seção do artigo iremos realizar a exposição do conteúdo dos documentos das atividades confeccionadas pelas estudantes do projeto de extensão universitária Identidades Abertas durante os meses de maio a outubro de 2024.

No mês de maio de 2024, foi confeccionada a atividade intitulada “Procurando *išura*”⁴. Esta teve como base o conceito de Biointeração proposto por Nego Bispo, para basear que:

4 *išuras*. s. Tesouro.

Na cultura africana, os componentes físicos da natureza, sejam eles minerais, vegetais ou animais (e os humanos estão incluídos no grupo animal) apresentam igual importância e respeito, onde um componente afeta o outro, um componente respeita o outro, e juntos vivem em comunidade [...]
(Santos, 2015, p. 85).

A atividade proposta era de caça aos tesouros que apresentavam ligação com a cultura africana e afro-brasileira. Os materiais da atividade, que no projeto IA chamamos de corpos não-humanos, consistiram em: feijão, folhas, caxixi, vaso de barro e boneca *abayomi*⁵. No documento da proposta, há a primeira etapa de apresentação desses corpos não-humanos para o público da ação, disponibilizando informações sobre o que é esse objeto, qual é o seu nome, qual é o seu mecanismo de funcionamento, e de onde ele veio, a fim de acessibilizar o conhecimento desses corpos não-humanos. Após essa etapa de apresentação, é realizada a etapa de caça aos tesouros citada anteriormente. Para concluir a atividade, é proposta uma finalização, abrindo espaço para que o público relate suas impressões sobre como foi a atividade.

5 *abayomi abay* = encontro e *omi* = precioso

No mês de junho de 2024, a atividade proposta foi “Em busca de *Omi*”⁶. A contextualização dessa atividade baseou-se na importância dos valores afro-civilizatórios (Trindade, 2005), promovendo o resgate ancestral dos saberes e fazeres da população africana, auxiliando na promoção dos processos de subjetivação das identidades negras na infância e na construção de uma educação antirracista. Também utilizamos a tese de mestrado de Lia Franco Braga (2019), que embasou a construção da proposta de atividade do mês de junho, com “referenciais contidos na cultura africana [...]”, realizando oficinas sobre as histórias dos *Itans*, utilizando como referência o livro de Reginaldo Prandi “Mitologia dos Orixás”, pautando-se na ludicidade, oralidade, corporeidade, música. Após essa etapa de contação de história, foi proposta uma ligação lúdica de brincar na terra, como as crianças da história estavam brincando, a fim de encontrar água da mesma forma que os *Ibejis* encontraram. Neste momento, falamos sobre como é importante cuidarmos da natureza e também foi cantada, pelas extensionistas e profissionais parceiros presentes, a Cantiga para *Oxum*⁷, adaptada por Stefanie Rodrigues, uma das extensionistas do IA.

6 *Omi. Água.*

7 *Oxum. Divindade das águas dos rios que fertilizam o solo e que dá nome a um dos rios que corre na região de Ibàdàn, na Nigéria.*

No mês de julho de 2024, foi proposta a atividade intitulada “Mão na Terra: Respeito à *Onilé*”. Na contextualização, foi relatado que na cultura africana e afro-brasileira a terra tem um lugar de suma importância e muito respeito, devido às suas propriedades de crescimento de plantas e de ser o lar de seres vivos. Porém, no mundo ocidental esse respeito pela terra tem se perdido, o que ocasiona a falta de cuidado com esse corpo não humano tão importante para os seres vivos.

Com o objetivo de resgatar o contato ancestral com a terra do público da ação e promover conversas e reflexões sobre o cuidado com o meio ambiente, a atividade intitulada acima foi confeccionada.

Após essa conversa, falamos sobre uma história da origem dos seres humanos que envolve heróis poderosos. E, na etapa seguinte, contamos essa história. Assim, elaboramos um texto adaptado e resumido, sobre a criação dos primeiros seres humanos na perspectiva do *Itan de Obatalá*, a história do Rei do Pano Branco (Marins, 2012).

Em seguida, perguntamos para as crianças se elas conheciam a história contada na etapa anterior e se já tiveram contato com o barro ou se já beberam água no filtro de barro, por exemplo.

No mês de setembro de 2024, a atividade proposta foi intitulada como “*Abebe*”, refletindo o que se vê”. Dentro das perspectivas de terreiro, a divindade *Oxum* carrega consigo o *Abebe*, leque arredondado podendo conter no seu centro um espelho, conhecida por ser a divindade do autoconhecimento, amor-próprio; o seu *abebe* reflete o que se vê, tendo como objetivo central da atividade relacionar a percepção da autoimagem e como o público infantojuvenil se percebe. Os corpos não humanos evocados nessa atividade foram: pilões, pigmentos naturais (urucum, raiz de açafrão, carvão ativado, alga verde, urucum, plantas), aglutinante (seiva da babosa), pincéis e tecido de algodão cru para a reprodução dos desenhos.

8 *Abebe* s. Leque, ventarola

A proposta teve como objetivo abordar sobre o colorismo de maneira lúdica, ao apresentarmos “A menina e o lápis de cor” (Martins, 2015), por meio das metodologias afroreferenciadas, colaboramos com a formação das subjetividades negras na infância, entendendo a importância de abordarmos a pluralidade em ser negro no Brasil e a diversidade de tons de pele existentes.

Após a etapa da contação de história “A menina e o lápis de cor”, iniciamos a etapa da experimentação do público da ação com os corpos não humanos presentes na atividade. Primeiro, foi proposto à população infantojuvenil presente que se olhasse no espelho e descrevesse qual a percepção de si. Depois, na etapa de experimentação, produzimos tintas com pigmentos naturais e propomos aos participantes uma expressão de seu autorretrato sob o algodão cru, utilizando os pigmentos naturais produzidos.

No mês de outubro de 2024, realizamos a atividade “Se conga não toca, criança não dança”. Levando em consideração os valores

afro-civilizatórios destacados por Azoilda Loretto da Trindade (2005). É imprescindível reconhecer o papel da musicalidade na formação de identidades negras, especialmente na infância. A cultura afro-brasileira, rica em ritmos e tradições, oferece um terreno fértil e possibilita a construção das subjetividades. O funk, ritmo que encontra suas raízes nos atabaques das religiões de matrizes africanas, emerge como uma poderosa ferramenta de aproximação e fortalecimento de identidades (Nascimento, 2008). A percussão ancestral, presente nos batimentos do funk, evoca memórias e ancestralidade, conectando as novas gerações à sua história e cultura. A música, enquanto forma de expressão e resistência, possibilita a libertação do corpo e da mente. Como afirma Beatriz Nascimento no documentário *Orí*⁹ (2008):

9 Orí s. Cabeça

Um corpo que dança é um corpo livre. Ao se expressar através da música, os indivíduos negros encontram uma forma de afirmar sua identidade, desafiar estereótipos e construir novas narrativas sobre si mesmos. A dança, em particular, representa um ato de libertação e afirmação da negritude, permitindo que os corpos se movimentem em harmonia com a música e com a história (Orí, 2008).

Discussão

A construção de propostas de atividades afrorreferenciadas para o público infantojuvenil assistido pelo serviço da RAPS se faz importante para disseminar os saberes e fazeres africanos e afro-brasileiros para as crianças participantes da ação, tanto negras como pertencentes a outros grupos étnico-raciais, com deficiência ou não.

O conceito de afro-acessibilidade cultural, elaborado pela terapeuta ocupacional Juli da Costa, ex-extensionista do IA, trouxe em sua essência a viabilidade do direito de pessoas negras com deficiência acessarem a cultura africana e afro-brasileira.

Falar de afro-acessibilidade cultural para o povo preto com deficiência é falar de uma perspectiva afrocentrada para a acessibilidade cultural. Isso exige do leitor a aproximação com o campo epistemológico negro para que haja a compreensão da singularidade que constitui o ser africano e/ou afro-diaspórico, isso porque sem compreender as ontologias que constituem as identidades essencialmente africanas não há

como favorecer acesso à cultura e as produções e fruição culturais potencializadoras da existência de pessoas negras (Costa, 2019, p. 15).

As atividades elaboradas pelas extensionistas, sob orientação da coordenação do projeto de extensão, buscaram proporcionar a cosmopercepção do público da ação ao valorizarmos as experiências sensoriais sonoras, visuais, mas também táteis, olfativas, gustativas, entre outras, pois nos baseamos neste processo de resgate da cultura africana que preza pela aproximação e respeito com a natureza, utilizando para isso a interação de corpos humanos e não humanos.

Os itens necessários para as ações de extensão são considerados fundamentais para a condução das atividades afrorreferenciadas. Com isso, no IA chamamos os materiais necessários para as ações de corpos não humanos, pois:

[...] dizemos que na clínica anímica estamos constantemente aprendendo a ouvir o que fala a argila, a tinta, a madeira, o metal, os fios e tantos outros objetos, coisas e materialidades quando estão na relação com os corpos-usuários nos espaços de interface arte, cultura e saúde. Ressaltamos que estamos constantemente aprendendo a ouvir esses corpos não-humanos porque eles não têm uma natureza dada e estática, eles também estão em processo de mutação, não desconsiderando que cada corpo não-humano tenha sua roupa singular. Assim, ao dizer que ouvimos a argila, nos aproximamos mais das percepções sinestésicas¹⁹ do que da percepção inerente aos aparelhos auditivos ainda viciados na escuta da linguagem verbal (Costa, 2017, p. 132).

A produção e a oferta de atividades afrorreferenciadas, baseadas nos saberes de mestres e mestras tradicionais da cultura africana e afrobrasileira, na importância da afro-acessibilidade cultural e na valorização da energia dos corpos não humanos, foram fundamentais para ofertar a possibilidade de acesso aos saberes ancestrais pertencentes à população negra do Brasil e que, devido aos processos ligados ao racismo em suas diferentes vertentes, tiveram o apagamento da cultura negra, o que propiciou o adoecimento físico e mental causado pelo racismo (Nobles, 2009, *apud* Chaveiro, 2023).

As atividades afrorreferenciadas propiciam acesso à educação, cultura e cuidado a partir da lente dos povos tradicionais de terreiro, afetando todos os participantes, pois promovem processos de cuidado e resgates mútuos.

Considerações finais

O processo de pesquisa proporcionou um aprendizado significativo sobre educação, valores afro-civilizatórios e a atividade afrorreferenciada como caminho para infâncias negras. Observamos os valores afro-civilizatórios presentes nas culturas africanas que chegaram ao Brasil, buscando compreender como estes valores podem ser transmitidos com as atividades afrorreferenciadas.

Cada atividade abordou uma temática específica relacionada à cultura africana e afro-brasileira, utilizando diferentes metodologias, como, por exemplo, a oralidade, musicalidade, ludicidade e corporeidade. A atividade “Mão na Terra: Respeito à *Onilê*” buscou resgatar o contato ancestral com a terra e promover reflexões sobre o cuidado com o meio ambiente; a atividade “*Abebé*”, refletindo o que se vê”, teve como objetivo central relacionar a percepção da autoimagem com o público infantojuvenil; e “Se conga não toca, criança não dança” destacou o papel da musicalidade na formação de identidades negras, utilizando o *funk* como ferramenta de aproximação e fortalecimento. Além disso, essas interações proporcionam um aprendizado significativo sobre a importância da educação afrorreferenciada para a valorização das infâncias negras. O projeto IA estabeleceu uma parceria sólida com um dispositivo da RAPS, o que possibilitou a realização das atividades com o público infantojuvenil na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Ao longo deste artigo, observou-se a potência a afro-acesibilidade cultural por meio das atividades afrorreferenciadas, valorizando os saberes dos mestres tradicionais, africanos e afro-brasileiros, e promovendo um movimento contracolonial que busca resgatar e enaltecer os valores afro-civilizatórios que antecederam a escravização no Brasil.

Observamos a relevância das atividades afrorreferenciadas no período da infância, pois estas contribuem para o fortalecimento da identidade e autoestima das crianças, além de promover o respeito à diversidade cultural e mitigar os impactos do racismo.

Referências

- ASPHE, Revista História da Educação. Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 18, p. 199-205, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135>. Acesso em: 2 abr. 2026.
- BRAGA, Lia Franco. Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil. 2019. 214f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28544> Acesso em: 2 abr. 2026.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 2 abr. 2026.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 2 abr. 2026.
- CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa. Psicologia Africana e Clínica Afrocentrada: Estratégias e Ferramentas Metodológicas. **Revista da ABPN**, "v. 16, c. 1.p. 893-927", Edição especial, set. 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/1590/1429/4589>. Acesso em: 2 abr. 2026.
- CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. Tradução: Paulo Neves. São Paulo Cosac & Naify, 2004". 328 p. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/403951/CLASTRES%2C+Pierre.+Arqueologia+da+violencia+pesquisas+de+antropologia+politica.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024
- COSTA, Juli Cabral. **Afro-acessibilidade Cultural**. 2019. 51 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização "em Acessibilidade Cultural") - Departamento de Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- COSTA, Marcia Cabral. **Clínica anímica: agenciamentos entre corpos humanos e não-humanos como pro-dução de subjetividade**. Tese (Doutorado "em Psicologia") – Instituto de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, 2017.

COSTA, Marcia Cabral; SANTOS, Anna Carolina; SOUZA, Jean Vital; COSTA, Juli Cabral; PORTO, Ramires Milena; FREIRE, Sarah Rodrigues. Laboratório ISE: **Construções de estratégias para restituição histórica e existencial de pessoas negras. Revista Interinstitucional Brasileira De Terapia Ocupacional** v. 2, n. 5, p. 734-741, ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/36913>. Acesso em: 2 abr. 2026.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/43015/29664>. Acesso em: 2 abr. 2026.

GERBER, Raquel(Produtora). **ÓRI**. Brasil: Estudios Mega, 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PBQutmbrgakx63IUUD8qOgIM2wKVI4n/view?pli=1>. Acesso em: 2 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 2 abr. 2026.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. Disponível em: <https://fr.scribd.com/document/385519579/Pele-Negra-Mascaras-Brancas>. Acesso em: 2 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **A inserção da população negra no mercado de trabalho. Rio de Janeiro**: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra/index.html?page=2>. Acesso em: 2 abr. 2026.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 249 p.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado “em Educação”) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16155>. Acesso em: 2 abr. 2026.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Lorena Silva. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afroreferenciada. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19478/209209216149>. Acesso em: 2 abr. 2026.

MARINS, Luiz L. Òrìsà didá ayé: òbátálá e a criação do mundo iorubá. **África**, São Paulo, n. 31-32, p. 105-134, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/africa/article/view/115347>. Acesso em: 2 abr. 2026.

MARTINS, Silvana. A menina e o lápis de cor. In: RIBEIRO, E.; BARBOSA, M. (org.). **Cadernos Negros**: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2015. v. 38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos modos e significados.** Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação infantil.** MEC – Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, 2005. Disponível em: <https://reaju.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/valores-civilizatc3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2026.

Submetido em: 12-05-2025
Aprovado em: 13-04-2026



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Desenvolvimento das funções executivas na primeira infância e sua promoção na escola pelo brincar

RESUMO: Os primeiros seis anos de vida representam uma fase crucial para o desenvolvimento infantil, marcada por intensa plasticidade cerebral que favorece a construção de habilidades cognitivas e socioemocionais. Nesse período, as Funções Executivas (FE) - incluindo controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva - se desenvolvem rapidamente, servindo como alicerce para a aprendizagem e o bem-estar ao longo da vida. Este ensaio teórico examina como a Educação Infantil pode promover essas habilidades fundamentais, destacando o brincar como estratégia pedagógica central. Atividades lúdicas, especialmente jogos simbólicos, proporcionam contextos ideais para o exercício das FE, pois exigem planejamento, regulação emocional e adaptação a regras. O papel do educador é essencial para transformar o brincar espontâneo em experiências de aprendizagem intencionais, alinhando-se às diretrizes educacionais nacionais que reconhecem o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica. O texto defende uma abordagem reflexiva no planejamento educacional, no qual a observação, a intervenção cuidadosa e a integração entre teoria e prática permitam otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Conclui-se que a promoção sistemática das FE na primeira infância, através de atividades lúdicas bem planejadas, pode reduzir desigualdades e fortalecer as bases para o pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal futuro, reforçando o papel transformador da Educação Infantil de qualidade e equidade.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Funções Executivas.

Rita Melissa Lepre

Universidade Estadual Paulista

melissa.lepre@unesp.br

Development of Executive Functions in Early Childhood and Their Promotion in School Through Play

ABSTRACT: The first six years of life represent a crucial phase for child development, characterized by intense brain plasticity that fosters the construction of cognitive and socioemotional skills. During this period, Executive Functions (EFs)—including inhibitory control, working memory, and cognitive flexibility—develop rapidly, serving as a foundation for lifelong learning and well-being. This theoretical essay examines how Early Childhood Education can promote these fundamental skills, emphasizing play as a central pedagogical strategy. Playful activities, particularly symbolic play, provide ideal contexts for exercising EFs, as they require planning, emotional regulation, and adaptation to rules. The educator's role is essential in transforming spontaneous play into intentional learning experiences, aligning with national educational guidelines that recognize play as a core element of pedagogical practice. The text advocates for a reflective approach in educational planning, where observation, thoughtful intervention, and the integration of theory and practice optimize child development. It concludes that the systematic promotion of EFs in early childhood, through well-designed play-based activities, can reduce

inequalities and strengthen the foundations for future academic and personal success, reinforcing the transformative role of quality Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Executive Functions; Play.

Desarrollo de las funciones ejecutivas en la primera infancia y su promoción en la escuela a través del juego

RESUMEN: Los primeros seis años de vida representan una fase crucial para el desarrollo infantil, marcada por una intensa plasticidad cerebral que favorece la construcción de habilidades cognitivas y socioemocionales. En este período, las Funciones Ejecutivas (FE) —incluyendo el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva— se desarrollan rápidamente, sirviendo como base para el aprendizaje y el bienestar a lo largo de la vida. Este ensayo teórico examina cómo la Educación Infantil puede promover estas habilidades fundamentales, destacando el juego como estrategia pedagógica central. Las actividades lúdicas, especialmente los juegos simbólicos, proporcionan contextos ideales para el ejercicio de las FE, ya que exigen planificación, regulación emocional y adaptación a reglas. El papel del educador es esencial para transformar el juego espontáneo en experiencias de aprendizaje intencionales, alineándose con las directrices educativas nacionales que reconocen el juego como eje estructurante de la práctica pedagógica. El texto defiende un enfoque reflexivo en la planificación educativa, donde la observación, la intervención cuidadosa y la integración entre teoría y práctica permitan optimizar el desarrollo infantil. Se concluye que la promoción sistemática de las FE en la primera infancia, a través de actividades lúdicas bien planificadas, puede reducir desigualdades y fortalecer las bases para el éxito académico y personal futuro, reforzando el papel transformador de una Educación Infantil de calidad.

Palabras clave: Educación Infantil; Funciones Ejecutivas; Jugar.

Introdução

Os seis primeiros anos de vida da criança, período correspondente à Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1996), constituem uma fase crucial para a construção das bases do desenvolvimento integral do sujeito. Tal importância é reconhecida tanto pela literatura neurocientífica quanto pelas políticas públicas educacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), que destacam a educação nessa etapa como um direito da criança e um dever do Estado, pautado pelos princípios de cuidar, educar e brincar, em uma perspectiva integradora. A primeira infância, conforme definida pela Lei nº 13.257/2016 (Marco Legal da Primeira Infância), abrange os primeiros seis

anos completos de vida, sendo essencial para o estabelecimento de estruturas cognitivas, emocionais e sociais que sustentarão toda a trajetória do indivíduo (BRASIL, 2016).

A plasticidade cerebral, característica marcante nessa fase, confere ao período uma janela de oportunidades para intervenções que potencializem o desenvolvimento. Como destacam Crespi, Noro e Nóbile (2020), as neurociências apontam a existência de períodos sensíveis na infância, nos quais a estimulação adequada pode desenvolver e consolidar habilidades fundamentais. Lent (2019) descreve esses momentos como “intervalos em que os mecanismos de plasticidade cerebral estão particularmente ativos e suscetíveis a influências ambientais” (p. 1531/1532). Nesse sentido, a Educação Infantil, quando alinhada a práticas intencionais e fundamentadas em evidências científicas, pode atuar como um equalizador social, mitigando desigualdades e promovendo equidade (Carrazoni, 2018).

Dentre as habilidades cognitivas que se desenvolvem nessa fase, destacam-se as Funções Executivas (FE), processos responsáveis pelo controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, essenciais para a aprendizagem e a regulação emocional (Diamond, 2013). Estudos longitudinais (Moffitt et al., 2011; Casey et al., 2011) demonstram que crianças com melhores habilidades executivas na primeira infância tendem a apresentar desfechos mais positivos em dimensões acadêmicas, profissionais e de saúde ao longo da vida. Contudo, apesar de sua relevância, pesquisas como a de Lepre e Souza (2023) indicam que professores da Educação Infantil, embora reconheçam a importância das FE, ainda apresentam lacunas conceituais e metodológicas sobre como promovê-las em sua prática pedagógica.

Diante desse cenário, este ensaio teórico busca, à luz das contribuições das neurociências e das políticas públicas educacionais brasileiras – como as DCNEI (2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016) –, refletir sobre o desenvolvimento das FE na primeira infância e sua relação com o brincar e as práticas pedagógicas intencionais. O brincar, reconhecido como eixo central das práticas pedagógicas na Educação Infantil (DCNEI, 2009), assume um papel fundamental no desenvolvimento das FE. Ao brincar, a criança vivencia situações que exigem planejamento, tomada de decisões, resolução de problemas e regulação emocional, habilidades

diretamente relacionadas ao controle inibitório, à memória de trabalho e à flexibilidade cognitiva (Crespi, Noro; Nóbile, 2020). Nesse sentido, a mediação do professor é crucial para transformar o brincar em uma ferramenta de aprendizagem, alinhando-se às recomendações das políticas públicas nacionais e às evidências científicas sobre o desenvolvimento infantil.

A escolha pelo ensaio teórico como abordagem metodológica justifica-se pela natureza complexa e multifacetada do objeto de estudo - a promoção das Funções Executivas na Educação Infantil -, que demanda uma articulação crítica entre neurociência, políticas educacionais e prática pedagógica. Esta opção metodológica permite integrar conhecimentos multidisciplinares de forma não fragmentada; mediar a lacuna entre pesquisa científica e aplicação prática, manter flexibilidade para problematizar tensões e propor diretrizes pedagógicas, sem a rigidez prescritiva. Como gênero acadêmico que valoriza a reflexão crítica sobre a práxis, o ensaio teórico configura-se como ferramenta ideal para conectar evidências científicas, normativas educacionais e realidade escolar, contribuindo para uma Educação Infantil que efetivamente promova o desenvolvimento integral com equidade.

O objetivo central é subsidiar a formação de professores da Educação Infantil, oferecendo um referencial teórico que oriente o planejamento de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das FE. Ao dialogar com as políticas públicas e as evidências científicas, espera-se contribuir para uma educação infantil de qualidade, que efetivamente promova o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com os princípios defendidos pelas diretrizes nacionais.

O que são e como se desenvolvem as Funções Executivas (FE)?

Definir as FE não é uma tarefa simples, uma vez que se trata de um campo do conhecimento amplo e em construção, na intersecção entre Neurociência, Medicina e Psicologia, que não apresenta um consenso científico. Segundo Bunge (2024),

Uma revisão de 106 estudos identificou 39 rótulos psicológicos para processos de FE (Baggetta & Alexander, 2016); outra revisão de 60 estudos identificou 68 rótulos que foram reduzidos a “apenas” 18 com base na análise semântica latente

e agrupamento hierárquico (Packwood, Hodgetts, & Tremblay, 2011). Se você colocar 10 pesquisadores de EF em uma sala e pedir-lhes que listem os EF principais, você obterá 10 respostas diferentes! (p.17/18).

Ao apresentar diferentes modelos e teorias acerca das FE, em busca de um retrato integrativo, Uehara; Charchat-Fichman e Landeira-Fernandez (2013), esclarecem que “partindo de um olhar amplo, as FE devem ser encaradas como um prisma, que pode ser observado através de suas inúmeras faces, de seus vários ângulos, fornecendo mais uma característica ou peculiaridade necessária para seu entendimento” (p.34). As FE estão na base do comportamento humano intencional e incluem alguns processos cognitivos complexos tais como controle inibitório, flexibilidade cognitiva, planejamento, tomada de decisões e memória operacional (de trabalho).

Santos (2015) aponta as FE como aquelas relacionadas ao controle cognitivo de ordem superior necessário à realização de objetivos específicos. Ao citar Grafman e Litvan (1999), a autora resgata o conceito de que as FE podem ser agrupadas em dois componentes: o “frio” e o “quente”. O frio refere-se a processos cognitivos que não envolvem grande excitação emocional, como a lógica e o planejamento; já o quente refere-se a processos cognitivos que envolvem emoções, crenças e desejos, com tomadas de decisão que envolvem interpretação emocional e pessoal (Santos, 2015). Nesse sentido, as FE podem variar seu funcionamento de acordo com o significado emocional do contexto.

Os componentes “frios” estão mais baseados na lógica e não dependem muito de ativação emocional para seu desempenho efetivo. São exemplos deste tipo planejamento, sequenciamento, inibição e flexibilidade cognitiva, entre outros. Já os componentes “quentes” envolvem diretamente a regulação de comportamentos sociais, resoluções de conflitos que envolvem fatores emocionais e interpessoais e comportamentos em que reforços e punições estão claramente em jogo (Chan et al., 2008) (Núñez Carvalho et al., 2012, p. 95/96).

Santos (2015) apresenta, ainda, um quadro síntese com os principais constructos teóricos sobre as FE, ao longo do tempo, citando seis que considera os principais: a) a proposta das unidades funcionais de Alexander Luria e a hipótese de que danos na terceira

unidade (programação, regulação e verificação do comportamento) acarretariam comportamentos ilógicos e inapropriados; b) o modelo do sistema atencional Supervisor (SAS), de Donald Norman e Timothy Shallice; c) o modelo tripartido, de Donald Stuss e Frank Benson; d) a teoria da negligência da meta, de John Duncan; e) o modelo animal para estudo da memória operacional, de Patrícia Goldman-Rakie e; f) o modelo do marcador somático, de Antonio Damásio; cada um defendendo especificidades sobre o desenvolvimento das FE que podem ser acompanhados no artigo.

Menezes et al. (2012), ao resgatar diversos pesquisadores da área da Neuropsicologia, definem as FE como habilidades que se relacionam à capacidade de orientar o comportamento a objetivos, por meio de ações voluntárias, independentes, autônomas e auto-organizadas. Ao resgatar Malloy-Diniz e colaboradores, Menezes et al. (2012) reiteram que “as funções executivas são habilidades que, integradas, capacitam o indivíduo a tomar decisões, avaliar e adequar seus comportamentos e estratégias, buscando a resolução de um problema” (p. 34).

As FE podem ser consideradas como processos superiores que só podem ser plenamente desenvolvidos nos humanos e que têm como principal base neurológica o córtex pré-frontal (Goldberg, 2002). As FE são desenvolvidas a partir da interação do sujeito com o meio, pelo recebimento, entendimento e experimentação de estímulos ambientais, iniciando-se por volta dos 12 meses de vida e estabilizando-se até por volta dos 20 anos de idade, até que em virtude do envelhecimento, começam a declinar (Papazian, Alfonso & Luzondo, 2006).

Lent (2010) elucida que o lobo frontal, localizado na porção frontal do crânio, desenvolve-se gradualmente durante o primeiro ano de vida e apresenta funções relacionadas às funções executivas, como a cognição, o raciocínio, a fala, o movimento, a motivação, o planejamento, o pensamento abstrato e a memória de trabalho (Crespi, Noro, Nobile, 2020, p.1525)

Ainda em termos de estruturação e funcionamento cerebral, Herculano-Houzel (2005) aponta o papel fundamental do córtex pré-frontal para o desenvolvimento das FE no que se refere à associação entre os estímulos recebidos, as ações e as lembranças que ficam registradas no cérebro.

Diamond (2013) apresenta um modelo atual e amplamente aceito na comunidade neuropsicológica que define as FE de nível superior e as principais derivadas. No nível superior das FE estão o raciocínio, a resolução de problemas, diretamente ligados à inteligência fluida, e ao planejamento e monitoramento da ação. Entre as principais FE estão: a flexibilidade cognitiva, a memória de trabalho (verbal e viso-espacial) e o controle inibitório. As relações entre essas funções geram determinados tipos de comportamento. Uma discussão amplamente presente na literatura especializada é a problemática envolvendo a diversidade versus a unidade do conceito de FE. A maioria das pesquisas na área aponta para diversidade de fatores e habilidades relacionados às FE, sugerindo que as mesmas não constituem uma competência unitária (Menezes et al., 2012). Dentre as competências, fatores e/ou habilidades envolvidas com as FE estão o planejamento, a volição, a flexibilidade cognitiva, a memória de trabalho, a atenção seletiva, a alternância (shifting) e o controle inibitório (Menezes et al., 2012).

Em busca de uma integração acerca do conceito das FE, um dos modelos mais conhecidos é o modelo fatorial, que confirmou os componentes memória de trabalho, flexibilidade e inibição em adultos como os principais. Esse modelo também foi corroborado por uma revisão na perspectiva do desenvolvimento infantil (Diamond, 2013). Nessa visão, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho são as três habilidades básicas interconectadas das funções executivas. A partir da interação entre elas, derivam funções executivas mais complexas, como planejamento, resolução de problemas e raciocínio (Tomaz; León, 2021).

No quadro 01, apresentamos uma síntese do conceito das três habilidades básicas interconectadas das funções executivas: controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho, a partir de León et. al. (2013).

Quadro 01 - Definição de Controle Inibitório, Flexibilidade Cognitiva e Memória de Trabalho

Controle Inibitório	“Habilidade de pensar antes de agir, de postergar ou inibir a resposta baseada na capacidade de avaliar múltiplos fatores (...) o componente inibição compreende as habilidades de controle inibitório e atenção seletiva, pois permite inibir a atenção a distratores, estimulando a autodisciplina e o autocontrole sobre a atenção e as ações tendenciosas ou reativas” (León et al., 2013, p.114)
---------------------	---

Flexibilidade Cognitiva	“Capacidade do indivíduo em mudar ou alternar seus objetivos quando o plano inicial não é bem sucedido devido a imprevistos, ou quando é necessário alternar entre mais de uma tarefa ou operação, ajustando-se de modo flexível a novas demandas (...) é a capacidade de mudar o curso de ação, alternando o foco atencional” (León et al., 2013, p.114)
Memória de Trabalho	“Responsável por armazenar temporariamente e integrar a informação a estímulos ambientais e à memória de longo prazo, possibilitando a manipulação da informação (...) A memória de trabalho é demandada na compreensão, tanto auditiva como de leitura, na aprendizagem e no raciocínio (...), sendo fundamental para dar sentido aos eventos que ocorrem ao longo do tempo, manipulando e integrando a informação recebida anteriormente com a informação recebida agora” (León et al., 2013, p.114).

Fonte: León (et al.), 2013.

As pesquisas voltadas à promoção das FE na infância são escassas e tal escassez é ainda mais evidente no que se refere aos três primeiros anos de idade ou na chamada “primeiríssima infância”. Tomaz e León (2021) realizaram uma revisão de literatura com o objetivo de reunir evidências científicas sobre intervenções preventivas precoces nas funções executivas, realizadas no contexto escolar, direcionadas a bebês e crianças de 0 a 3 anos. Foram consultadas as bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), PubMed, Scielo, Education Resources Information Center (Eric) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic). Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, encontraram apenas um artigo experimental que propunha um programa de intervenção baseado em treinamento linguístico para crianças de 26 a 31 meses que demonstrou que o treinamento em linguagem teve um impacto positivo nas funções executivas. Nos demais artigos identificados, observaram muitos estudos voltados à avaliação das funções executivas em bebês e crianças pequenas com desenvolvimento atípico, bem como pesquisas cujo objetivo era identificar o efeito das suplementações nutricionais no desenvolvimento cognitivo de crianças típicas de baixa renda. A pesquisa revelou uma lacuna sobre a temática e sugere a condução de futuras pesquisas, considerando a relevância das funções executivas para o desenvolvimento infantil e a prática de intervenções precoce-preventivas na primeiríssima infância.

Como afirmam Reis e Sampaio (2018), o desenvolvimento das FE ocorre ao longo da infância e se estende até o início da idade adulta, sendo influenciado por fatores genéticos, pelo amadurecimento do córtex pré-frontal e pela interação social. Esta interação social ocorre em situações nas quais o sujeito precisa realizar tarefas cada vez mais complexas ao longo do desenvolvimento, especialmente com a entrada da criança no ambiente escolar. “Essas tarefas envolvem planejamento, resolução de problemas, resistência a distrações, esperar a sua vez de agir e controlar emoções e impulsos, com o objetivo de atingir metas estabelecidas em contextos de relacionamentos interpessoais” (p.513).

A escassez de pesquisas sobre a promoção das funções executivas (FE) na primeiríssima infância, como destacado por Tomaz e León (2021), contrasta com as diretrizes estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009), que enfatizam a importância do desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida. As DCNEI defendem que a educação infantil deve promover experiências que estimulem as dimensões cognitiva, afetiva e social, alinhando-se às evidências científicas que apontam a plasticidade cerebral nessa fase e a influência de interações significativas no desenvolvimento das FE. A ausência de intervenções estruturadas voltadas a bebês e crianças de 0 a 3 anos revela uma desconexão entre a prática educativa e as potencialidades do desenvolvimento infantil, já que as DCNEI incentivam propostas pedagógicas intencionais, baseadas em evidências, para favorecer habilidades como autorregulação e resolução de problemas – fundamentais para a aprendizagem futura.

Além disso, a ênfase das DCNEI na importância do ambiente escolar como espaço de interações sociais qualificadas corrobora a visão de Reis e Sampaio (2018) sobre o papel do contexto no desenvolvimento das FE. As Diretrizes destacam que a educação infantil deve proporcionar situações desafiadoras e lúdicas que exijam planejamento, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, habilidades citadas no trecho como essenciais para a adaptação da criança a demandas complexas. A lacuna identificada por Tomaz e León (2021) reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas alinhadas às DCNEI, que integrem intervenções precoces baseadas em evidências aos currículos da educação

infantil, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, onde tais habilidades podem ser determinantes para reduzir disparidades no desenvolvimento. Assim, a articulação entre pesquisa científica e as diretrizes curriculares é crucial para garantir que as potencialidades da primeiríssima infância sejam plenamente exploradas.

Vejam algumas possibilidades teórico-metodológicas de promoção das funções executivas na escola de Educação Infantil, por meio de ações pedagógicas intencionais e planejadas para esse fim, tendo o brincar como eixo central, sem que se convertam em prescrições.

Como promover as Funções Executivas (FE) na escola de Educação Infantil, a partir do brincar?

A primeira questão que se coloca quando pensamos em promover as FE na escola de Educação Infantil é a relação da criança com o professor. Neste ponto, gostaríamos de fazer uma reflexão sobre nossa escolha em utilizar o termo “escola de Educação Infantil” e “professores” para nos referir a este importante espaço e este insubstituível protagonista.

A Educação Infantil, enquanto etapa educativa, foi bastante negligenciada ao longo do tempo e a creche, mais especificamente, ainda hoje é objeto de uma visão muito mais assistencialista do que educacional. Ainda que, a partir da década de 1970, no Brasil, a educação de crianças entre 0 e 6 anos de idade tenha conquistado um novo status no campo das teorias educacionais e das políticas públicas (Fochi, 2015), a sua representação social ainda permanece, muitas vezes, relacionada ao ato isolado de cuidar e suprir as necessidades básicas da criança.

Contrários a essa visão, defendemos uma Educação Infantil em que o cuidar e o educar sejam ações indissociáveis e que o professor seja o mediador de todo o processo pedagógico. “Educação é, antes de mais nada, ato de amor e coragem, que está embasada no diálogo, na discussão e no debate” (Vasconcelos; Brito, 2006, p.83) e ensinar “não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.98).

A Educação Infantil é um espaço de ensino e de aprendizagem que ocorre a partir das interações proporcionadas pelo

contexto de vida coletiva. Fochi (2015) define a escola de Educação Infantil como “um lugar da vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramados e constituídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção” (p.35). Neste contexto, a relação professor e aluno se destaca como um fator imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Para a necessária mediação na construção das funções executivas é preciso estabelecer uma relação de respeito, confiança e apego com as crianças.

Longobardi et al. (2023) apontam que a frequência à pré-escola representa uma transição importante, uma vez que, em muitos casos, é nesta etapa educativa que as crianças têm a primeira experiência com adultos desconhecidos e que ampliam as interações fora de casa. Neste contexto, vários fatores podem afetar a inserção das crianças, e dois fatores importantes são a relação de apego com o professor e o nível das FE. Esses autores pesquisaram essa interação a fim de reduzir a ocorrência de sintomas internalizantes e externalizantes em crianças da pré-escola.

Os problemas de comportamento internalizantes se caracterizam como distúrbios pessoais, a saber, ansiedade, retraimento, depressão e sentimento de inferioridade, enquanto os problemas externalizantes envolvem características de desafio, impulsividade, agressão, hiperatividade, favorecendo os conflitos com o ambiente (Bolsoni-Silva; Loureiro; Marturano, 2016, p.112).

Os resultados demonstraram que tanto a qualidade da relação de apego com o professor como as FE estão relacionadas com uma menor ocorrência de comportamentos internalizantes e externalizantes, e que as funções executivas desempenham um papel mediador entre o apego ao professor e os comportamentos das crianças. Portanto, na perspectiva de promover a inserção das crianças na pré-escola e, de forma mais geral, o seu bem-estar, é fundamental promover o desenvolvimento de FE dentro de uma relação de apego segura com o professor da Educação Infantil (Longobardi et al, 2023).

A relação de apego e de confiança com o professor possibilita que a criança interaja com mais autonomia no ambiente escolar de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que se sente segura o suficiente para fazê-lo. Neste ambiente de múltiplas possibilidades,

uma se destaca na educação escolar da primeira infância e é nele que iremos concentrar nossos esforços: o brincar.

O brincar é uma dimensão peculiar da forma de se relacionar, de se expressar e de aprender da criança pequena, o que justifica uma pedagogia lúdica com orientações educacionais centradas na valorização do brincar como forma eletiva de apoio à aprendizagem na infância (Savio, 2023).

O brincar é uma atividade interativa do ponto de vista da relação do indivíduo com o meio ambiente, que sincroniza o corpo e suas características com fatores psíquicos e manifestações comportamentais que expressam significados individuais, sociais e culturais (Sakamoto, 2018, p. 253).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) define o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, online)

No entanto, apesar de tal definição, a BNCC acaba por reduzir o brincar a um direito de aprendizagem e não a um direito da criança e um eixo estruturante da própria Educação Infantil que precisa considerar a real diversidade da infância. Pereira (2020), aponta que a BNCC desconsidera o acúmulo teórico e prático já consolidado na Educação Infantil, como diretrizes, referenciais curriculares e indicadores de qualidade, ao impor uma normatização rígida centrada em listas de conteúdos. Segundo a crítica, essa abordagem desarticula o trabalho desenvolvido por pesquisadores e profissionais comprometidos com uma educação infantil de qualidade, que valoriza a liberdade e a singularidade da criança, em favor de uma padronização que ignora as especificidades dessa etapa educacional. A BNCC, ao adotar um modelo curricular homogeneizante, estaria negando a riqueza das experiências pedagógicas já existentes e limitando as possibilidades criativas e críticas na educação de bebês e crianças pequenas, incluindo o brincar.

Brincar é, pois, um direito das crianças e deve se constituir como uma atividade permanente na rotina da escola de Educação Infantil, uma vez que possibilita à criança desenvolver aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociomoraes e aprender na interação com os outros e tendo o professor como mediador que aprimora as situações lúdicas e intervém no sentido de propiciar ambientes sociais de aprendizagem, que podem contribuir para a promoção das FE.

Crespi, Noro e Nobile (2020) realizaram um estudo, de natureza teórica e qualitativa, no qual apresentaram fundamentos sobre as potencialidades do brincar para o desenvolvimento das FE na primeira infância, na visão das Neurociências e da Educação, analisando, ainda, o brincar enquanto direito de aprendizagem proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (EI).

Os resultados indicam que experiências e estimulações ofertadas através do brincar podem fomentar o processo de amadurecimento de funções executivas de forma lúdica na EI. Portanto, o brincar, enquanto ferramenta pedagógica pode promover diversificadas oportunidades de desenvolvimento neurobiológico infantil nos campos de experiência propostos pela BNCC (p.158).

Veraksa et al. (2022) compararam a contribuição de diferentes tipos de brincadeiras para diferentes componentes das FE, a partir de uma investigação empírica com 199 crianças entre 4 e 6 anos de idade, em ambiente escolar. As brincadeiras utilizadas foram três tipos de dramatização (role play livre; dramatização dirigida por adultos; brincadeiras dirigidas), jogos digitais e jogos com regras (jogos de tabuleiro) e as FE comparadas foram: deslocamento, memória de trabalho (visuoespacial e auditiva) e inibição (dois aspectos da inibição cognitiva e da inibição física). Após um pré-teste sobre as FE realizaram 14 sessões de brincadeiras, entre 20 a 30 minutos, duas vezes por semana.

Todas as FE medidas aumentaram significativamente após a intervenção dos jogos digitais. Nos grupos de intervenção "Jogos com regras" e "Brincadeiras dirigidas", foram registradas alterações significativas em 5 (de 6) medidas de FE. Nas 'Brincadeiras livres' foram encontradas alterações significativas em 4 medidas de FE. (...) Estes resultados demonstram a importância do brincar para o desenvolvimento das FE e dado

o efeito diferencial dos tipos de brincadeira, estes podem ser aplicados de acordo com as necessidades das crianças (Veraksa et al.; 2022, p.01).

O Center on the Developing Child (CDC) da Universidade de Harvard desenvolveu um material sobre o aprimoramento e prática das FE com crianças e adolescentes, sugerindo brincadeiras e atividades que foram testadas para esse fim, reiterando que, por meio de brincadeiras criativas, jogos e outras atividades escolares, as crianças praticam a integração da atenção, memória de trabalho e autocontrole para que possam planejar e resolver problemas. Apontam, ainda, que as crianças precisam refletir sobre as experiências que vivem, conversar sobre elas, monitorar suas ações, considerar os próximos passos e avaliar a eficácia de suas decisões. Neste percurso, os adultos desempenham papel fundamental, como apoio, até que as crianças possam gerir o processo de forma independente (CDC, 2020).

A seguir, a título de exemplificação e não de prescrição, apresentamos algumas das brincadeiras elencadas no documento Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to Adolescence (CDC, 2020) para diferentes faixas etárias que estimulam a memória de trabalho, a atenção seletiva, o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva e a coordenação motora fina, a autorregulação, entre outras FE.

Quadro 02 - Atividades promotoras das FE para diferentes faixas etárias

Atividades para promoção das FE em crianças entre 6 a 18 meses de idade	• Jogos de esconder objetos • Jogos de imitação • Brincadeiras e canções com movimento das mãos
Atividades para promoção das FE em crianças entre 18 e 36 meses de idade	• Contação de histórias • Início dos jogos imaginários/simbólicos • Jogos de correspondência e classificação (atributos simples) • Jogos/Atividades físicas com algumas regras
Atividades para promoção das FE em crianças entre 3 e 5 anos de idade	• Jogos de papéis/simbólicos (faz-de-conta, imaginação) • Contação de histórias em grupo com dramatizações • Jogos cantados/Desafios de movimento • Jogos de concentração

Atividades para promoção das FE em crianças entre 6 a 7 anos de idade	• Jogos de cartas e de tabuleiro • Jogos silenciosos que necessitem estratégia e reflexão • Jogos que exijam atenção e rapidez
---	--

Fonte: Center of Developing Child, 2020.

Os jogos e brincadeiras abrem um universo de possibilidades à criança e, para o professor, se traduzem como importantes ações da infância que devem ser consideradas em seu planejamento pedagógico. Assim, o brincar infantil na escola nem sempre será dirigido, mas deverá ser sempre intencional. Enquanto a criança brinca, o professor observa, levanta hipóteses e intervém, dependendo de seus objetivos. No caso da promoção das FE é necessário se ater a elementos que permitam o desenvolvimento de componentes mentais ligados à consciência e à autorregulação.

Na Educação Infantil o jogo simbólico ou “faz-de-conta” ocupa lugar privilegiado e iremos destacá-lo, a seguir, no que se refere à promoção das FE nesta etapa educativa. O jogo, de forma geral, desempenha um importante papel social e cultural e, segundo Huizinga (1980), tem como principais características: ser uma ação voluntária; separar-se do cotidiano, criando um “espaço próprio” no qual as regras do dia-a-dia são temporariamente suspensas; é regido por regras consensuadas entre os participantes e carrega um elemento de incerteza, ou seja, o resultado do jogo não é conhecido de antemão, e essa imprevisibilidade é uma fonte de emoção e engajamento.

Brincadeira de faz-de-conta, jogo de ficção ou de imaginação, jogo dramático e jogo simbólico são algumas das diversas denominações atribuídas ao fenômeno de brincar, imprimindo significados aos objetos, simulando ser outro personagem ou criando contextos imaginários (Barbosa & Souza, 2010). Brincar é uma atividade por meio da qual a inteireza fica preservada, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem, a criatividade vislumbra espaço e o conhecimento sistematizado encontra seus verdadeiros pré-requisitos (Feldman; Souza, 2011, p. 27).

Para Piaget (1975), o jogo simbólico é uma atividade que emerge, predominantemente, durante o estágio pré-operatório (entre 02 e 07 anos de idade) no qual as crianças constroem a possibilidade de utilizar símbolos para representar objetos, ações e ideias, o que marca o desenvolvimento da função simbólica, que

é a capacidade cognitiva de representar mentalmente e manipular conceitos ausentes fisicamente.

Delval (1998), baseado nas ideias de Piaget, acrescenta que, com o jogo simbólico, a criança torna-se capaz de transformar as situações vividas no seu cotidiano, situações estas que são controladas pelos adultos, que estão a sua volta, por meio de normas e regras muito rígidas, as quais, muitas delas, ela não consegue compreender. Daí a necessidade de se entregar às possibilidades que o jogo simbólico proporciona, como um meio para expressar seus desejos e conflitos para poder adaptar-se a esse mundo (Uzun de Freitas, 2010, p.149).

Feldman e Souza (2011) investigaram a percepção de crianças, entre 05 e 06 anos de idade, sobre a brincadeira de faz-de-conta no ambiente escolar, a partir da vivência de jogos simbólicos. Os resultados demonstraram que as crianças percebem, durante o jogo, a necessidade de tentar entender o ponto de vista do outro, a necessidade da circularidade de papeis, a resolução de conflitos, o prazer funcional e a vivência da brincadeira simbólica coletiva. As autoras apontam para o espaço lúdico simbólico como uma importante forma de estimulação do desenvolvimento e aprendizagem infantil na Educação Infantil. “O estímulo ao exercício do jogo simbólico coletivo em crianças pré-escolares pode contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social” (p.34).

Na escola de Educação Infantil os jogos simbólicos ou brincadeiras de faz-de-conta se revelam como importantes atividades e podem se converter em possibilidades de promoção das FE. Para tanto, é necessário que as crianças encontrem espaços e ambientes que convidem à brincadeira e que estimulem a fantasia e a imaginação. Os cantos circunscritos, áreas de interesse ou “cantinhos” se apresentam como possibilidades para esse fim, uma vez que são espaços delimitados dentro da sala de aula, projetados para estimular a fantasia, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo um ambiente estruturado no qual elas possam se engajar em diferentes tipos de atividades simbólicas (Campos-de-Carvalho, Padovani, 2000), contribuindo significativamente para o desenvolvimento das FE.

Por exemplo, um cantinho da sala pode incluir utensílios de cozinha, bonecas e móveis em miniatura, enquanto um outro pode conter caixas registradoras de brinquedo, produtos fictícios de

consumo e dinheiro feito de papel. Essas configurações incentivam as crianças a imitar e a dramatizar cenas da vida real “fazendo-de-conta”, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Durante o jogo simbólico as crianças precisam se lembrar das regras e dos papéis que estão desempenhando, assim como registrar os materiais que podem ser utilizados para exercer uma determinada ação e alcançar um objetivo, o que estimula a construção da memória de trabalho. Também é necessário controlar impulsos imediatos para que consiga seguir as regras do jogo e colaborar com os colegas, esperando sua vez de agir e tendo que se adaptar à dinâmica construída durante o jogo, o que requer e desenvolve o controle inibitório. No que se refere à flexibilidade cognitiva, o jogo simbólico apresenta cenários e narrativas que podem se alterar rapidamente, requisitando que a criança adapte suas estratégias e respostas, mudando de papéis para se ajustar à nova situação.

As intervenções adequadas e oportunas dos professores são fundamentais para enriquecer o jogo simbólico e para ampliar as possibilidades de ação das crianças durante o jogo de faz-de-conta.

Fleer (2010) aponta para a necessidade e importância de se estabelecer uma intersubjetividade contextual e conceitual (conceptual and contextual intersubjectivity) entre a criança e o professor. Nessa relação, o professor estrutura pedagogicamente a brincadeira por meio de uma situação imaginária baseada nos conceitos cotidianos da criança, criando um espaço conceitual compartilhado (shared conceptual space), possibilitando o pensamento compartilhado sustentado (sustained shared thinking) (Faria; Hai, 2020, p.103).

A intervenção, cuidadosa e estratégica, precisa apoiar e enriquecer a experiência de aprendizagem sem impor restrições à criatividade e autonomia das crianças. Para tanto, o professor deve observar atentamente o jogo simbólico para tentar entrar no mundo que as crianças criaram, aproximando-se devagar e demonstrando interesse para que as crianças possam compartilhar suas ideias e planos. Uma vez dentro do contexto do jogo, o professor pode modelar comportamentos e condutas desejáveis demonstrando ações e linguagens apropriadas, resolução de conflitos de diferentes formas e até introduzir novos elementos ou

cenários que ampliem a complexidade e duração do jogo simbólico, inserindo novos materiais ou sugerindo outros papéis. Por exemplo, durante uma brincadeira em que as crianças estejam em um consultório odontológico, o professor pode participar como um paciente e modelar como cuidar dos dentes, a importância de uma boa escovação, introduzindo elementos científicos ao jogo.

Em síntese, o jogo simbólico ou “faz-de-conta” pode se converter como uma ação pedagógica voltada à promoção das FE na primeira infância, possibilitando a construção da memória de trabalho, do controle inibitório e da flexibilidade cognitiva, entre outras.

Considerações Finais

Neste ensaio teórico buscamos refletir sobre a definição das FE, visando alcançar professores da Educação Infantil, etapa fundamental de ensino e na qual as FE estão em pleno desenvolvimento, assim como refletir sobre o brincar como uma ação privilegiada ao desenvolvimento das FE, com foco no jogo simbólico.

Os jogos simbólicos auxiliam na promoção das FE uma vez que estimulam a imaginação, a criatividade, a interiorização de normas e regras, a resolução de problemas, a inibição de condutas para atender ao jogo, a flexibilidade cognitiva para alterar o jogo em função da conduta do outro, o desenvolvimento da linguagem e da memória de trabalho para manter o roteiro de jogo, além da assunção de diferentes papéis. Durante a primeira infância o pensamento da criança, inicialmente egocêntrico e pouco objetivo, vai se desenvolvendo e se adaptando aos outros e ao real, preparando o pensamento lógico e conceitual.

Neste sentido, não se trata de “reinventar a roda”, mas de propor um planejamento e uma ação pedagógica nos quais a promoção das FE esteja contida. Brincar é a atividade por excelência da Educação Infantil e quando o professor intenciona e planeja o brincar, a partir de um conhecimento teórico-prático, ele atinge a práxis pedagógica, na qual há uma relação dialética e articuladora entre as crenças e valores do profissional, sua prática e seu conhecimento teórico, em um intenso e permanente movimento reflexivo.

Convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um “espaço ambíguo” – o espaço da pedagogia – que nos reenvia

para uma triangulação praxiológica. Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui (Oliveiro-Formosinho, 2007, p.14)

Respeitar as crianças, observar, participar, intencionar, planejar e intervir buscando objetivos são bases para uma práxis pedagógica que reconhece e valoriza a infância e a criança, como um ser em si e um vir a ser, ou seja, em toda a sua potencialidade presente e em tudo aquilo que ela ainda pode vir a ser. A formação inicial e continuada de professores precisa eleger a práxis como locus da Pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2007) e direcionar esforços para a formação de um profissional que reconheça as especificidades e importância da primeira infância para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Nesta seara as FE necessitam ser inseridas enquanto importantes funções cognitivas que são construídas ao longo da vida e que apresentam sua base constitutiva na primeira infância.

Referências:

- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina; MARTURANO, Edna Maria. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico (Porto Alegre)*, Porto Alegre, v. 47, n. 2, p. 111-120, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/20806> Acesso em 12 mai. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Ministério da Educação. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BUNGE, Silvia. How should we slice up the executive function pie? Striving toward an ontology of cognitive control processes. *Mind, Brain and Education*. Volume 18 - Number 1, 2024. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/mbe.12403> Acesso em 20 mai. 2025.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara; PADOVANI, Flávia Pereira. Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 5, n. 2, p. 443-470, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BMVB9YG6gCqwMqX6ZwPz7dP/?lang=pt> Acesso em 15 mai. 2025.

Center of Developing Child (CDC). Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to Adolescence. Center of Developing Child, Harvard University, 2020. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu/resource-guides/guide-executive-function/> Acesso em 12 mai. 2025.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. Ensino em Re-Vista. Uberlândia. v.27. p.1517-1541, dez./2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57449> Acesso em 12 mai. 2025.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na Primeira Infância. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 158–177, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8863> Acesso em 12 mai. 2025.

DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135- 16, 2013. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-113011-143750> Acesso em 12 mai. 2025.

FARIA, Mariana de Oliveira.; HAI, Alessandra Arce. (Re) Significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.15, n.1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12251> Acesso em 12 mai. 2025.

FELDMAN, Iara; SOUZA, Mariane Lima. A percepção da brincadeira de faz-de-conta por crianças de uma Instituição da Educação Infantil. Gerais, Revista Interinstitucional de Psicologia, Juiz de fora, v. 4, n. 1, p. 26-35, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=d7c9e8e8-e209-440f-be01-8b0ab71b6824> Acesso em 12 mai. 2025.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre; Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOLDBERG, Elkhonon. O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada. RJ: Imago, 2002.

GRAFMAN, Jordan; LITVAN, Irene. Importance of deficits in executive functions. The Lancet. 354(9194), 1921-1923, 1999. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10622291/> Acesso em 12 mai. 2025.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro em transformação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo. Editora Perspectiva, 1980.

KOIDE, Adriana Batista de Souza.; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Segura sua mão na minha: uma conexão entre neurociência e Educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 31, n. 119, p. e0233805, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tgWJnRWc8sgkVFtCDSWGPfS/abstract/?lang=pt> Acesso em 12 mai. 2025.

LEPRE, Rita Melissa; SOUZA, Débora de Hollanda. Concepções de professoras da Educação Infantil sobre as funções executivas e sua promoção na escola. Revista Veras, São Paulo, v. 13 n. 2/julho-dezembro de 2023. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/veras/article/view/105> Acesso em 12 mai. 2025.

LONGOBARDI, Claudio.; PRINO, Laura Elvira.; SETTANNI, Michele.; FABRIS, Matteo Angelo. Attachment to teacher, internalizing and externalizing symptoms: the mediating role of executive functions. Early Child Development and Care, 194 (1), 134-146, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376072101_Attachment_to_teacher_internalizing_and_externalizing_symptoms_the_mediating_role_of_executive_functions Acesso em 12 mai. 2025.

MENEZES, Amanda. (*et al.*) Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In. Alessandra Gotuzo Seabra, & Nathália Martins Dias (Org.). Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Atenção e Funções Executivas. São Paulo: Memnon, 34-41, 2012.

MOFFITT, Terrie (*et al.*). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proc Natl Acad Sci U S A. 2011 Feb 15;108(7):2693-8. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1010076108> Acesso em 12 mai. 2025.

NUNEZ CARVALHO, Janaina Castro (*et al.*) Tomada de decisão e outras funções executivas: um estudo correlacional. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 94-104, abr. 2012. Disponível em: <http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/764> Acesso em 12 mai. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n.42, p.73-89, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73> Acesso em 12 mai. 2025.

PIAGET Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REIS, Renata Mascarenhas Aleixo; SAMPAIO, Leonardo Rodrigues. Funções executivas, habilidades sociais e comportamento distributivo na infância. Avances en Psicología Latinoamericana. Bogotá (Colombia)

/ Vol. 36(3) / pp. 511-525 / 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-47242018000300511&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 12 mai. 2025.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. O brincar e o desenvolvimento humano. Boletim da Academia Paulista de Psicologia. São Paulo, v. 95, pág. 251-258, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Almeida-Verdu/publication/328217181_Treinamento_parental_de_ensino_de_comportamento_verbal_para_crianças_usuárias_de_implante_coclear_uma_intervencao_com_as_maes/links/5c09b23a92851c39ebd8c8c8/Treinamento-parental-de-ensino-de-comportamento-verbal-para-criancas-usuarias-de-implante-coclear-uma-intervencao-com-as-maes.pdf Acesso em 12 mai. 2025.

SANTOS, Flávia Heloisa. Funções Executivas. In. ANDRADE, Vivian Maria; SANTOS, Flavia Heloisa; BUENO, Orlando. Neuropsicologia hoje. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SAVIO, Donatella. A Pedagogy for Play: Theoretical considerations and Operational Guidelines for an Educational Perspective 0–6. Cadernos CEDES, v. 43, n. 119, p. 30–41, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dWh9RY8xScC5Gf38y3k3qXj/> Acesso em 12 mai. 2025.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira.; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos . Processos Cognitivos e Plasticidade Cerebral na Síndrome de Down. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n.1, p.123-138, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tMYgYzYnfZxKxKt3XrWrHFb/abstract/?lang=pt> Acesso em 12 mai. 2025.

TOMAZ, Raquel Ferreira dos Santos.; LEÓN, Camila Barbosa Riccardi. Intervenções em funções executivas na primeiríssima infância: revisão da literatura. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/13482> Acesso em 12 mai. 2025.

UEHARA, Emmy; CHARCHAT-FICHMAN, Helenice; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Funções executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. Neuropsicologia Latinoamericana, Calle , v. 5, n. 3, p. 25-37, 2013. Disponível em: https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/145 Acesso em 12 mai. 2025.

UZUN DE FREITAS, Maria Luisa de Lara. A evolução do jogo simbólico na criança. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 145-163, dez. 2010. Disponível em: <http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/343> Acesso em 12 mai. 2025.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho.; BRITO, Regina Helena Pires. Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário. Petrópolis: Vozes, 2006.

VERAKSA, Aleksander, SUKHIKH, Vera, VERESOV, Nikolai, ALMAZOVA, Olga. Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 560–576, 2022. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2022-77034-001> Acesso em 12 mai. 2025.

Submetido em: 12 de julho de 2025
Aceito em: 31 de março de 2026.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

O Rap na formação docente: a educação estética e seus efeitos

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa-intervenção mediada pela música, especialmente pelo Rap, no contexto de um percurso de formação docente continuada. Inicialmente o texto reflete conceitualmente a arte e o Rap com apontamentos para a educação estética na perspectiva histórico-cultural. Depois disso, é apresentado o percurso da pesquisa, que realizou nove encontros com um professor e uma professora que se autodeclararam negros. O artigo analisa dois destes encontros, de um eixo temático, em que se deu a mediação musical, no primeiro momento com músicas indicadas pelos participantes e, depois, com músicas sugeridas pelos pesquisadores. No processo de análise, fez-se a transcrição, a leitura das informações, a codificação de temas e a definição de categorias temáticas dialogadas com a literatura. Constam nos resultados e discussões duas categorias: 1) Músicas, vivências da trajetória e expressão ético-política; e 2) O Rap, a expressão do sensível e as potências de transformação da arte. A questão racial esteve presente transversalmente nas narrativas dos docentes, compondo o processo de análise e a reflexão das relações entre educação estética e relações raciais, demarcando a necessidade de que os espaços de formação docente estejam vinculados à luta contra as desigualdades sociais e contra o racismo.

Palavras-chave: psicologia da educação; profissionais da educação; contexto cultural.

Julia Sprotte

Universidade da Região de Joinville
- UNIVILLE

juliasprotte.js@gmail.com

Allan Henrique Gomes

Universidade da Região de
Joinville-SC - UNIVILLE

allanhg@gmail.com

Jaison Hinkel

Universidade Regional de
Blumenau - FURB

jhinkel@furb.br

Rap in professors education: aesthetic education and its effects

ABSTRACT: This article presents an intervention-research mediated by music, especially Rap, in a context of continuous professors' qualification. Initially, the text reflects art and Rap conceptually, remarking esthetic education and considering a historical-cultural perspective. After that, it is presented the research journey which, held nine meetings with a male professor and a female professor, both self-declared black persons. The article analyzes two of those meetings, in a thematic pillar, when the musical mediation took place, in the first moment with songs indicated by the participants, and later, with songs suggested by the researchers. The transcription was made in the analysis process, the fluent interpretation of information, encoding themes and the definition of thematical categories connected to the literature. In the results and discussions there are two categories: 1) Songs, journey perceptions and ethical-political expression; and 2) the Rap, expression of the sensible and the power of transforming art. The racial matter was present across the professors' narrative, being part of the analysis process and the reflection of the relationship between esthetic education and racial relations, distinguishing the need that the professors' qualification space is connected to the fight against social inequalities and against racism.

Keywords: educational psychology; education professionals; cultural context.

El rap en la formación docente: La educación estética y sus efectos

RESUMEN: Este artículo presenta una investigación-intervención mediada por la música, especialmente el Rap, en el contexto de un curso de formación continua docente. Inicialmente, el texto refleja conceptualmente el arte y el Rap con apuntes para la educación estética en la perspectiva histórico-cultural. Posteriormente, se presenta el curso de la investigación, que realizó nueve encuentros con un docente y una docente que se declaran negros. El artículo analiza dos de estos encuentros, a partir de un eje temático, en los que se produjo una mediación musical, primero con canciones indicadas por los participantes y, posteriormente, con canciones sugeridas por los investigadores. En el proceso de análisis se realizó la transcripción, la lectura de la información, la codificación de temas y la definición de categorías temáticas dialogadas con la literatura. En los resultados y discusiones se incluyen dos categorías: 1) Canciones, experiencias de vida y expresión ético-política; y 2) El rap, expresión de los poderes sensitivos y transformadores del arte. La cuestión racial estuvo presente de manera transversal en las narrativas de los docentes, componiendo el proceso de análisis y reflexión sobre la relación entre educación estética y relaciones raciales, demarcando la necesidad de que los espacios de formación docente se vinculen con la lucha contra las desigualdades sociales y contra el racismo.

Palabras clave: psicología educacional; profesionales de la educación; contexto cultural.

Introdução

A partir de meados da década de 1960, os afro-americanos utilizaram o Hip-Hop (rap, o grafite e o *break*) como forma de denúncia das discriminações que vivenciavam, especialmente referentes às políticas de urbanização e ações policiais (Fernandes; Martins; Oliveira, 2016). De acordo com Magro (2002), o Rap foi influenciado pela herança deixada pelo canto falado oriundo da África Ocidental, que passou por uma adaptação à música jamaicana durante a década de 1950 e, posteriormente, pela cultura negra dos guetos norte-americanos. Logo, o Rap é resultante de contextos históricos distintos, emergindo de uma fusão da oralidade com a tecnologia dos instrumentos musicais disponíveis nos EUA, sendo posteriormente inserido e recriado em território brasileiro, em meados de 1980 (Hinkel, 2008).

Os *rappers* se vinculam com a ancestralidade africana por meio da oralidade e, nesta medida, podem ser concebidos como similares aos *griots* - sábios que circulavam pelas aldeias africanas transmitindo conhecimentos mediados pela oralidade (Fernandes; Martins; Oliveira, 2016). Conforme Fernandes e Pereira (2017), os

mensageiros *griots* estão vinculados à memória coletiva, à história cotidiana e à identidade de um povo.

A escolha pelo Rap se deu em virtude do interesse em problematizar esse gênero como uma possibilidade de educação estética na formação docente continuada. Em concordância com Souza e Neves (2019), entendemos que a apreciação e a produção musical podem favorecer a ampliação da consciência, por meio da linguagem e dos afetos que portam. Zanella (2020) também colabora neste debate, ao considerar que as reflexões acerca das relações estéticas propostas por Vigotski (1999, 2003) nos fazem compreender a importância de uma formação ética do sujeito, criando possibilidades de redimensionamentos no sentir, no pensar e no fazer.

Vigotski desenvolveu a teoria e o método da educação estética, por meio da “Psicologia Pedagógica” (2003), nos quais abordou quase os mesmos assuntos de “Psicologia da Arte” (1999), porém com enfoque nos pedagogos (Pozza, 2018). Na teoria histórico-cultural, a arte possui um “sentido educativo” (Vigotski, 1999, p. 321), ao tratar das reações estéticas na própria vida (Vigotski, 2003). Isto não implica delegar para a arte uma função “salvadora”, pois “a obra de arte em si não é boa nem má, ou, para ser mais exato, implica enormes possibilidades de bem e de mal, dependendo tudo isto apenas do emprego e do destino que dermos a este instrumento” (Vigotski, 1999, p. 322).

Dessa forma, considerando essa rica constituição do Rap como gênero musical e expressão cultural e o arranjo da teoria histórico-cultural para uma educação estética, este artigo versará sobre uma pesquisa-intervenção que promoveu encontros, com professores, mediados pelo Rap no contexto de um programa de formação docente continuada. O objetivo deste programa tem sido o de realizar encontros entre professores com o propósito de promover diálogos e “reflexões sobre o trabalho docente, por meio de uma metodologia que destaca as possibilidades de articulações e compromissos da docência com a realidade social” (Gomes; Cordeiro, 2025, p. 109).

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto de um programa de formação continuada de professores(as) que privilegiava a experiência docente como matéria principal do percurso

formativo e que, para tal, faz uso de uma perspectiva ancorada na teoria histórico-cultural, promovendo encontros personalizados e virtualizados, mediados por cinco eixos temáticos: (1) biografia; (2) trabalho docente; (3) conceitual; (4) estético; (5) coletivo.

Nesse estudo, escolhemos o percurso de dois docentes que possuíam experiência de pelo menos três anos em escolas públicas de uma cidade do estado de Santa Catarina e que se autodeclararam da cor preta ou parda (IBGE, 2013). Além da questão racial que marca a composição do percurso realizado com estes dois professores, também a experimentação do Rap como mediação é um aspecto singular desta pesquisa. O referido programa de formação docente continuada é um projeto de pesquisa-intervenção vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) que oferta 30 vagas anualmente desde 2020.

Conforme Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção concebe as situações cotidianas como acontecimentos sociais complexos, determinados por uma heterogeneidade de fatores e de relações. Desta forma, utilizamos entrevistas narrativas e mediações artísticas (no caso dos percursos destes professores, o Rap) para compor a pesquisa-intervenção. Tal perspectiva busca viabilizar a construção de espaços de problematização junto às práticas de formação, potencializando a produção de um novo pensar/fazer em educação. De acordo com Muylaert *et al.* (2014), estas estratégias visam a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do(a) entrevistado(a) como do contexto situacional (experiência docente). Segundo os autores, esse tipo de entrevista visa encorajar o sujeito entrevistado a contar algo significativo de sua vida e contexto social.

A divulgação do percurso formativo aos professores participantes ocorreu por indicação de outros professores(as), que já conheciam o programa de formação continuada. A participação dos(as) docentes se deu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizado por meio de um formulário de inscrição com as informações da pesquisa, conforme delineado no projeto submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa e aprovado sob Parecer nº 4.357.090.

O percurso formativo durou aproximadamente três meses, tendo ao todo nove encontros, sendo que cada encontro teve aproximadamente uma hora de duração. Os encontros ocorreram de

forma virtual e foram gravados em câmera de vídeo. No primeiro contato, após a inscrição, foi definida a plataforma digital com a qual o(a) professor(a) estava familiarizado para as videochamadas e o dia e horário em que se realizariam semanalmente os encontros. O percurso formativo ocorreu com a mediação de uma plataforma digital em decorrência do cenário pandêmico ocasionado pela covid-19, com a intenção de reduzir os riscos de contágio.

Os dois percursos analisados nesta pesquisa foram mediados pela primeira autora deste artigo. É relevante informar que os percursos foram realizados por pesquisadores assistentes, que são orientados por pesquisadores coordenadores do programa. A presença dos assistentes se deu em virtude do formato personalizado e virtualizado que o programa de formação adquiriu, especialmente no contexto da pandemia por covid-19. Os assistentes são estudantes matriculados no estágio curricular específico de Psicologia Educacional (quinto ano).

Cada dupla de pesquisadores acompanhou um docente durante oito encontros, sendo que o nono encontro aconteceu com todos os participantes do percurso, ou seja, contemplou duas duplas de assistentes e dois docentes. Em função dos limites deste artigo, aqui analisaremos o eixo temático “estético”, que envolveu dois encontros do percurso formativo (o quinto e o sexto encontro, na ordem do processo realizado na pesquisa) e visou a problematizar a possibilidade de um olhar sensível por meio de uma experiência estética mediada pelo gênero musical Rap. A seguir, descreveremos um breve relato de cada eixo temático.

Os dois primeiros encontros do percurso, definidos pelo eixo “biográfico”, tiveram como propósito propiciar a narrativa da história de vida e da formação inicial dos professores. As entrevistas narrativas continham uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participante (Muylaert *et al.*, 2014). Com a realização do eixo “trabalho”, terceiro e quarto encontro do percurso, pudemos compreender as relações de trabalho e o cotidiano escolar de cada professor. Foram utilizadas neste eixo fotografias produzidas pelos participantes, imagens flagrantes de suas práticas docentes.

No quinto e sexto encontro, conforme já apontamos, ocorreu o eixo “estético”, tempo em que fizemos a mediação musical. A maneira como foram organizados os encontros deste eixo tiveram

a intenção de compreender como a música dialoga com os sentidos e vivências de cada professor. No primeiro encontro do eixo, cada docente trouxe três músicas brasileiras de sua preferência e, no encontro seguinte, os pesquisadores trouxeram três músicas do gênero musical Rap, para realizarmos discussões e reflexões.

O eixo “conceitual”, por sua vez, teve como objetivo realizar articulações teóricas a partir de um tema apresentado pelos próprios professores. Nesse percurso foi escolhido o tema do racismo estrutural para discussão, utilizando como base o texto de Almeida (2019) e um vídeo intitulado “Jogo do privilégio Branco” (IDBR, 2016), transmitido por meio da plataforma *YouTube*. Por fim, realizamos um último encontro referente ao eixo “coletivo”. Esse reuniu os dois participantes do percurso formativo e foi mobilizado pelas questões da dimensão política do magistério. Cabe destacar ainda que, sobre o modo como os cinco eixos se relacionam e mobilizam um percurso formativo dialógico e participativo em que se pauta e acolhe a experiência docente, Gomes e Cordeiro (2025) fazem uma análise dos princípios e concepções dessa metodologia que orienta o programa de formação, contexto dessa pesquisa-intervenção.

Com respeito ao perfil dos participantes, cabe breve contextualização a partir das informações que obtivemos no eixo “biográfico” (serão usados nomes fictícios, visando manter o anonimato dos participantes). O professor Gustavo tem 64 anos, é oriundo do Rio de Janeiro, mora na cidade da pesquisa desde o início de sua juventude, foi atleta e cursou Educação Física. Na ocasião do percurso, já estava aposentado e teve a maior parte de sua experiência docente trabalhando com séries iniciais. A professora Nina tem 36 anos, nasceu e sempre morou na cidade de realização da pesquisa. Neste contexto, fez a sua primeira formação na área de gestão, campo em que trabalhou aproximadamente nove anos. Aos 26 iniciou o curso de Pedagogia, lecionando na rede pública há sete anos, contexto em que trabalha como professora de séries iniciais.

Antes de avançar para aspectos do processo de análise, é preciso fazer alguns apontamentos sobre o delineamento do eixo “estético”. Ao convidar os professores para que trouxessem músicas para o encontro, não escolhemos sugerir qual gênero de música deveriam trazer. Tínhamos a compreensão de que a escolha fosse significativa e, portanto, vinculada aos contextos de enunciação. Solicitar músicas sem outras indicações nos pareceu coerente com a premissa de um percurso formativo dialógico, pois qualquer

escolha que fosse feita estaria em diálogo com alguma relação e seria, de algum modo, significativa.

As músicas do segundo momento do eixo “estético” foram enviadas antecipadamente para que os docentes pudessem escutar e assistir aos videocliques. As músicas selecionadas para esse momento foram: “Corra” (Djonga, 2018), “Você Diz Que O Amor Não Dói” (Marcelo D2, 2013), e “Não Tive o Que Não Quis Ter” (Flora Matos, 2010). Autores brasileiros no campo das ciências humanas acenam para a potência do Rap desde final dos anos 90 (Andrade, 1999; Dayrell, 2022; Guasco, 2001). Após a audição das músicas, realizamos perguntas que tiveram como objetivo incentivar o início de diálogos, que aconteceram de forma aberta e dialógica.

As músicas utilizadas como mediação do processo formativo também afetaram a pesquisadora principal, por sua potência ético-afetiva. No entanto, diferente dos docentes participantes da pesquisa, que se autodeclararam da cor preta ou parda, a pesquisadora-moderadora do percurso ocupa um lugar de fala da branquitude. Neste prisma, é importante reconhecer que as relações étnico-raciais constituem os enlaces da pesquisa. De acordo com Meireles *et al.* (2019), é necessária uma formação a respeito das relações raciais e o desenvolvimento de uma branquitude crítica para uma postura ética na atuação profissional. Logo, o olhar e a crítica constante se tornam necessários para ação ética nas relações sociais, tendo em vista que são constituídas pelo racismo e desigualdade. Em concordância com Schucman (2014), faz-se possível então contribuir para uma luta antirracista em que os brancos compreendem que a estrutura racista da sociedade também os constitui, gerando privilégios materiais e simbólicos.

Em relação ao processo de análise pós-campo, este foi iniciado com a transcrição, leitura fluente das informações, codificação de temas, definição de categorias temáticas dialogadas com projeto e revisão de literatura e, finalmente, a escrita temática. Das categorias geradas nesse processo, dois núcleos receberam o tratamento analítico:

- 1) Músicas, vivências da trajetória e expressão ético-política;
- 2) O Rap, a expressão do sensível e as potências de transformação da arte.

Vale destacar que a questão étnico-racial não foi o foco das nossas ações, entretanto, ela esteve presente transversalmente

nas narrativas dos docentes, especialmente nos dois núcleos de análise apresentados neste artigo.

Por se tratar de narrativas construídas em uma pesquisa-intervenção, é necessário reconhecer que as análises apresentadas neste artigo contêm três vozes que dialogam entre si: as vozes dos pesquisadores, as vozes teóricos-conceituais dos autores com quem os pesquisadores dialogam, e as vozes dos docentes participantes do percurso. Ademais, as análises produzidas não têm o intuito de comprovação, tornando os instrumentos utilizados válidos ou inválidos, mas, sim, intenção de possibilidade em um contexto amplo de relações e de sujeitos diversos.

Músicas, vivências da trajetória e expressão ético-política

Em um primeiro momento, por meio da escolha musical realizada pelos próprios docentes, deixamos que eles entrassem em contato com percepções e histórias que se relacionassem com a música brasileira em uma perspectiva geral. As músicas foram apresentadas em formato *on-line* de vídeo, via plataforma *YouTube*.

Tabela 1 – Músicas trazidas pelos docentes

MÚSICAS PROFESSOR GUSTAVO	MÚSICAS PROFESSORA NINA
“Carinhoso”, dos artistas Pixinguinha e João de Barro, gravada em 1928; a versão utilizada foi gravada por Marisa Monte e Paulinho da Viola, em 2003.	“Boas Vindas”, referente ao álbum “Ofertório”, de Caetano Veloso, de 2018; a versão aqui usada foi interpretada pelo grupo musical CRIA, no ano de 2019.
“Masculino e Feminino”, de 1983, referente ao álbum <i>Masculino e Feminino</i> , do artista Pepeu Gomes; experienciada por vídeo de um show ao vivo, realizado em 2004.	“Ser João Basta”, oitava faixa do álbum <i>O Dia do Despertar</i> , do grupo musical Música Orgânica, do ano de 2016; experienciada por meio de uma apresentação ao vivo no programa “Palco SC”.
“Do Leme ao Pontal”, referente a sétima faixa do álbum <i>The Existential Soul Of Tim Maia: Nobody Can Live Forever</i> , do artista Tim Maia, de 1986; experienciada por meio de vídeo de um <i>show</i> ao vivo, da turnê “Tim Maia Concert”, de 1992.	“Minha Prece” da artista Dandara Manoela, lançada em 2018, referente a primeira faixa do álbum <i>Retrato Falado</i> , 2018; experienciada por meio da audição de seu álbum musical.

Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Gustavo pontua que músicas como “Carinhoso” (1928) abrangem muitos afetos, relata que são letras “*irrigadas de sentimento*” que trazem uma percepção da vida como uma corrente feita de elos interligados. Discorre que o primeiro elo é “*você como ser humano*” e depois existe o “*elo familiar, o elo de amigos, o elo sentimental, o elo profissional e o elo sociedade*”. Discorre sobre o movimento que possui o contexto social e cultural, a vivência afetiva e também o trabalho. Relata que esses “elos” não estão isolados, mas interligados, citando que: “*a música e a escola, a música e a atividade física, a música e a arte, isso tá tudo inserido, não tá nada separado, por isso que prezo muito por esses elos*”.

Conforme Vigotski (1999; 2003), a arte em si não leva diretamente à uma ação, mas cria possibilidades de complexificação dos processos psicológicos. De acordo com Eyng e Galuch (2009), em um contexto musical, pode-se compreender como determinados signos e palavras assumem um campo significativo complexo, pois para o seu entendimento se exige uma série de operações psicológicas. Cada estilo de música em cada pessoa irá possibilitar a construção de uma vivência pessoal. Segundo Gonçalves (2017), a música cria condições de possibilidade para uma reação própria, pois a música sugere e excita, todavia não conclui, nem está plenamente significada. Assim a música e toda a arte:

não nos leva diretamente a nada mas cria tão-somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas [...] A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela (Vigotski, 1999, p. 320).

Nina comenta que há alguns aspectos, principalmente da música “Ser João Basta”, que a fazem lembrar da sua história de vida e de quem participou dessa trajetória. A simplicidade de sua mãe e o sotaque dos cantores de Porto Alegre trouxeram a lembrança de seu pai. Em suas palavras: “*pelos canções em si também, que eu acho que falam um pouco de mim assim, [...] então você escutar uma música que tem o sotaque que é familiar, da tua casa*”.

Eu acho uma coisa fantástica". Assim como a professora mediada pela música rememora um lugar, também o faz o professor Gustavo quando associa a música "Do Leme ao Pontal" com a cidade em que nasceu. Relata que esteve em lugares citados na música e pode relembrar estes espaços, especialmente, lembranças de familiares que ainda moram no Rio de Janeiro. Podemos notar com isso as relações entre afetos e territórios, tanto nas músicas como na vida dos professores que, ao citarem letras, não ficam restritas ao conteúdo delas, mas por meio delas relacionam afetos, memórias e outros sentidos. Segundo Smolka (2000), a possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de organizar imagens e recordações embaciadas, confusas, dinâmicas, fluidas e fragmentadas. Assim,

a memória (dita) psicológica vai se constituindo e se organizando no e pelo discurso [...] vai se inscrevendo na palavra, como as práticas vão se inscrevendo no discurso, como aquilo que se tornou objeto da fala e da emoção humana perdura ou se esvai (Smolka, 2000, p. 189).

A música relacionada à dança e à docência foi algo que surgiu nos dois percursos. Nina relata que quando escuta uma canção, *"degusta"* a riqueza sonora das melodias, aquelas que *"iniciam calmas e depois viram uma festa"* a afetam positivamente. Conta que se interessa pela dança desde a infância: *"eu era uma criança extremamente - eu ainda sou - bem dançante... Eu acho uma delícia assim a gente, né, ter o corpo livre para se movimentar"*. Gustavo relata que a dança não tem um padrão e que ela se constitui com a música. A dança para ele é inspiradora e singular, frisa que cada sujeito possui um jeito de dançar e fala muito sobre a postura corporal, que se dá por meio da dança. Assim, talvez por ter sido professor de Educação Física, incentiva discussões sobre interpretação e postura corporal e nesse encontro as trouxe por intermédio da música. Dessa forma, a partir das contribuições de Hinkel e Maheirie (2007), pensamos que o sujeito em contato com a música está situado sócio-historicamente e vive mediante as condições objetivas e subjetivas de seu contexto, nas quais realiza suas possibilidades de relação.

Correlacionando a música com a sua formação, Nina relata que costuma trazer músicas com diferentes ritmos e estilos,

de acordo com a faixa etária da turma em que trabalha. Conta que sua escolha partiu da ideia de poder apresentar as músicas escolhidas para seus alunos, resgatando uma memória coletiva, uma origem e uma percepção de riqueza cultural de referências negras. Em suas palavras: *“acho que tem um resgate assim, dos nossos antepassados de alguma maneira, tá dentro de nós, de uma forma que eu não sei explicar como, mas que eu sinto que está”*. De acordo com Pereira e Sawaia (2020), o lugar do encontro é o plano interpsicológico e, por isso, consideramos que Nina traz seus sentidos sobre relações étnico-raciais de acordo com suas vivências, visando a um comportamento futuro, imaginando apresentar a música aos seus estudantes e, desse modo, colaborar para que eles tenham contato com obras que podem ampliar suas perspectivas.

De acordo com Nina, seu objetivo de trazer diferentes gêneros musicais para a sala de aula se relaciona com a necessidade de se entender a riqueza cultural existente em seu contexto: *“Não sedimentar coisas que foram feitas sempre do mesmo jeito, trazer para as crianças, também, diferentes formas de cultura... Não referir só a história do negro escravizado”*. Assim, podemos notar, ainda que indiciariamente, um processo imaginativo do fazer docente, justamente no contexto de um percurso formativo marcado pela educação estética. Neste aspecto, é possível afirmar as relações entre as músicas e a docência, observando aí afetos implicitamente relacionados.

No decorrer do percurso formativo, pudemos perceber por meio das falas dos dois professores como eles experimentam a realidade através de sua expressão ético-política, refletindo a música como expressão do sensível. Logo, as relações entre arte e formação continuada, em uma perspectiva da educação estética (Andrade *et al.*, 2024), não pode se dar por conteúdo exclusivamente teórico, mas também é preciso criar espaços de afetação, expressivos e vivenciais, tal como esse exercício de escolha das músicas, audição e diálogo sobre os sentidos destas preferências. Citamos, como exemplo disto que afirmamos acima, o momento em que se perguntou ao professor Gustavo o que mais o sensibilizou nas músicas trazidas, este respondeu que foi a liberdade. Citou que *“expressar a liberdade [...] você viaja na música, né, e via essa sensação de liberdade, você, quando viaja, você não está livre, liberto? É liberdade, liberdade de*

sentimento, de corpo, de inspiração". Por sua vez, em seu percurso, Nina contou que o criar de outros sujeitos a afeta muito. Pontuou que a música da artista Dandara, "Minha Prece" (2018), traz a ela um sentimento de querer *"se colocar mais no mundo"*. De acordo com suas palavras:

ela cita um poema antes e que ela fala 'se for preciso eu aprendo a ser feroz', não deixa de ser um pouco do que eu quero também, né, aprender a ser feroz, a me colocar me colocar mais no mundo e ter essa gana, essa força, enfim, mais segurança.

O sentimento de liberdade e desejo de *"se colocar mais no mundo"*, apresentados nos relatos dos docentes, não deixam de se constituir através do social e constituí-lo. Logo, toda a trajetória do sujeito, a sua história, a história de gerações passadas, da sua comunidade e os espaços que frequenta constituem seus afetos. Um sentimento não deixa de estar atrelado ao outro, pois permeiam uma discussão ético-afetiva que tem uma base política, histórica e cultural.

A teoria dos afetos de Espinosa serviu de sustentação filosófica para os estudos realizados por Vigotski sobre afeto e intelecto no desenvolvimento do psiquismo humano. A partir desta filosofia, segundo Hinkel e Maheirie (2007), Vigotski passa a usar o termo vivência para explicar que a consciência não se limita à dimensão racional, pois se desenvolve sobretudo através das emoções, dos afetos, e é ligada à vida real dos sujeitos.

Assim, a afetividade é um fenômeno ético-político, é da ordem do encontro, visto que não é anteriormente determinada ou sentida, mas constituída conforme a maneira como o sujeito afeta e é afetado pelos outros mediante as relações sociais (Hinkel; Maheirie, 2007, p. 91).

O modo como foi organizada essa pesquisa-intervenção também possibilita que esses afetos sejam manifestados. Ou seja, a maneira como foram construídos o percurso e o eixo temático em si, a ligação que a dimensão ético-afetiva faz com a arte, com a docência e a pesquisa-intervenção é notável no percurso formativo. Assim, com a primeira mediação feita pelas músicas escolhidas pelos participantes da pesquisa, passamos ao segundo momento, mediado pelo Rap, com músicas escolhidas pela autora principal deste texto.

O Rap, a expressão do sensível e as potências de transformação da arte

Antes da audição do Rap, Gustavo pontua que já era familiarizado com este gênero musical e discute a constituição deste, falando sobre a importância que tem uma expressão artística que denuncia uma repressão e que se dá de forma coletiva. Em suas palavras: *“quando você fala sozinho você é discriminado, né? Você é taxado [...] Quando você coloca a arte dentro de uma expressão de repressão, a coisa é, absorve melhor, a sociedade absorve melhor”*. Pontua que o Rap fala da realidade da população e o relaciona com os sentimentos permeados: *“Ele coloca todos os sentimentos, todo o teu real posicionamento da sociedade na música, entendeu?”*. A representação que o Rap tem da realidade é notável nessa frase do docente, evidenciando que a arte é uma das dimensões do real, na qual a ação humana tem a possibilidade de se realizar com toda a sua força (Hinkel, 2008).

Como as músicas que foram trazidas são nacionais, é relevante ponderar que os *rappers* brasileiros não tinham o intuito de agir como reprodução da arte norte-americana (Hinkel, 2008). Apesar de influências, sobressaem-se as diferenças. Todavia, mantém-se a luta contra a opressão, especialmente vinculada a questões étnico-raciais e socioeconômicas.

A potência dessa luta na arte do Rap tem seu efeito no percurso. Nina comenta que estava há alguns encontros no percurso para narrar experiências de racismo e a música propiciou essa hora. A primeira situação ocorreu na escola em que leciona, em que professoras brancas utilizaram do *“blackface”* para a realização de um teatro na escola, como algo *“risível”*, segundo suas palavras. Pontua que foi contra e explicou o porquê, no entanto o teatro aconteceu da mesma forma. A docente expressa o quanto se sentiu mal com a situação e pontua que a prática de pintar o rosto de preto é considerada racista. Expressa sua indignação que mesmo após os participantes e a coordenação notarem em partes a magnitude da situação, não foi explicado o porquê da prática ser inadequada, não dando a ênfase necessária.

Após esse relato, Nina cita uma parte da música *“Corra”* (2018), do artista Djonga: *“Autoestima é tipo confiança, só se quebra uma vez”*, contando o quão difícil é (re)construir sua autoestima e ter confiança naquilo que faz, no seu valor. Conta ainda outra

experiência, quando estava de jaleco de docente em uma loja e uma senhora a confundiu com a atendente. Traz a ênfase acerca dos lugares em que o negro é colocado na sociedade. Refere-se à parte da música supracitada, na qual Djonga diz: “Pra eles nota seis é muito, pra nós nota dez ainda é pouco”. Ao relacionar a música com os dois relatos, Nina comenta:

e dos lugares onde nos colocam, e do que esperam que a gente seja, né? [...] então o meu jaleco de professora, ele não é visto como um jaleco de professora e eu acho que tem muito a ver com a pessoa que sou, como eu me apresento, o tom da minha pele [...] eu acho que não é à toa, isso acontece com uma certa frequência, já aconteceu algumas vezes. É, realmente, me traz isso, e que ele fala ali né 'dez ainda é pouco'. Nos é esperado muito mais, e a gente precisa sempre provar mais para ser levado a sério.

Através dessa vivência expressivamente sensível da professora, pudemos pontuar, a partir de Hinkel (2008), baseado em Vázquez (1999), que ocorre uma relação entre o sujeito que se coloca numa postura estética e um objeto que se mostra estético, condicionado por fatores econômicos, sociais e culturais. Seus relatos podem ser relacionados com as falas trazidas por Gustavo, acerca da luta necessária para ocupar espaços, o que ele relaciona com uma música da artista Flora Matos (2010), fazendo uma alusão ao próprio nome da música: “Não Tive o Que Não Quis Ter”. Por suas palavras:

Essas músicas vêm através de uma necessidade de expressão, de falar assim ó: eu existo! A minha comunidade existe! A minha periferia existe! [...] Eu tenho direito a todos os acessos. Por que eu não posso ser um doutor? Não posso ser um pós-graduado? Não posso ser um PhD? [...] É isso que tá dizendo esses três Raps: Eu existo, eu estou aqui, eu vou ser o que eu quero!

Procuramos buscar na estética a questão social, lembrando a base política dos afetos, que implica o modo de ser sujeito em uma sociedade desigual. De acordo com Hinkel e Maheirie (2007), a música precisa ser compreendida como uma atividade humana em que a dimensão afetiva é contextual:

A afetividade está sempre em processo de construção e por isso também é histórica, configurando-se como um fenômeno objetivo e subjetivo, matéria-prima básica da condição

humana. [...] a afetividade [...] pode adquirir qualidades libertadoras ou escravizadoras, dependendo do modo como as relações são estabelecidas na intersubjetividade (Hinkel; Maheirie, 2007, p. 91).

Os afetos de uma experiência estética mostram a potência da mediação sensível que a arte possibilita. Segundo Zanella *et al.* (2006), a experiência estética é a relação do sujeito com o outro, consigo mesmo e com o mundo, semioticamente mediada, a qual não acontece a partir de relações baseadas num nexo utilitário.

É no contato com o mundo e na relação com a cultura, então, que o sujeito se constitui enquanto singular, diferenciando-se como gênero, como classe, como etnia, sempre e necessariamente em relação ao contexto do qual ativamente participa, o que denota a condição inventiva da existência humana (Zanella *et al.*, 2006, p. 9).

A maneira como os docentes trouxeram os sentimentos tem diferenças, porém percebemos que os dois percursos conversam entre si, complementando-se. Gustavo fala de suas percepções de maneira ritmada e sincopada: *“Eu sou do Rap, eu sou do rio, eu sou do Rap, eu sou do samba, eu sou do Hip-Hop, eu sou geral, eu tô na pista, pinto arte eu tô na pista”*. Nos mostrando a presença mais uma vez da cidade onde nasceu, a *“pista”* que podemos relacionar tanto com a rua (gíria) como com a dança, como docente de Educação Física.

A discussão sobre afetos realizada neste percurso movimenta nosso olhar para a importância de espaços para o desenvolvimento da consciência. Em concordância com Vigotski (2003), Zanella *et al.* (2006) consideram que os sentimentos precisam ser superados para ocorrer a criação; logo, é preciso ressignificar o passado, modificando e recriando o presente, visando o que se projeta e que projeta o próprio sujeito que cria. A compreensão da criatividade e da imaginação na liberdade humana é buscada por Vigotski e é uma das principais contribuições de Espinosa para sua teoria (Sawaia, 2009).

De acordo com Sawaia (2009), a mediação da emoção, com base no vínculo da imaginação e do pensamento, pode ser propulsora para a liberdade. A autora enfatiza que os sujeitos podem atingir certa liberdade por meio da criação, sobretudo quando essa experiência se dá esteticamente. Zanella destaca que:

Essas relações outras são estéticas na medida em que consistem em experiências pautadas por uma sensibilidade que distancia a ambos, sujeito e realidade ad-mirada, do imediato, da condição física e concreta que circunscreve as ações. Ainda que subsista, essa existência aparece como condição para a afirmação de possibilidades outras (Zanella, 2020, p. 101).

Assim, é preciso reconhecer a contribuição da imaginação para a liberdade humana, sem desconsiderar que esta é mediada pelas emoções, o que evidencia o vínculo da imaginação e da afetividade (Sawaia, 2009). Enlaçamos isso com as discussões de Hinkel e Maheirie (2011, p. 396) sobre o Rap, ao considerar que a forma (rítmico-sonora) e o conteúdo (letra e atitude) o constituem e “apresentam-se como contradição que encontra superação em complexas produções de sentidos”. As produções de sentido surgem de maneiras contraditórias, por mais que similares, em que encontram a possibilidade de acesso ao mundo por uma via sensível, que a partir da letra, como um universo de significações de canções, realizam complexas produções de sentidos (Hinkel; Maheirie, 2011).

Pensando na questão de superação de afetos, a professora Nina se remeteu à última música, da artista Flora Matos (2010), ao finalizar a síntese de suas percepções, pontuando que tanto a audição quanto o percurso que vinham sendo realizados a fizeram refletir sobre o número restrito de professoras negras que trabalham na rede pública municipal e a fez resgatar uma esperança de continuar ocupando espaços. Acredita que ao ocupar esses espaços, trará esperanças para outras mulheres negras terem coragem e força de os ocupar também. Por suas palavras:

Eu quero continuar a estudar, ser uma professora de faculdade. Porque eu estar lá é muito mais do que eu estar lá, é mais uma pessoa negra alcançar um espaço. Fiquei refletindo muito sobre isso, que eu tenho que mexer as amarras para conseguir alcançar essas coisas, porque não é só para mim, é para que outras mulheres negras vejam, enfim, é coletivo como a música dela amarra.

Uma vivência estética evidencia uma importância para a transformação de percepções, sentimentos e sentidos da história da própria vida pois, de acordo com Vigotski (1999), a música

pode atuar como motivação para uma ação posterior, como uma forma de elaboração da emoção, uma alteração do cotidiano, organizando o comportamento em vista de um futuro. Essa relação irá mobilizar sentimentos e emoções diferenciadas e trará novas emoções que, por meio da relação com o outro, terão que ser superadas em prol da criação de novos modos de percepção desta realidade.

Como apostamos na música como uma mediação estética sensível, com essa última discussão sentimos a necessidade de trazer duas falas dos dois professores ditas no início do primeiro encontro do eixo estético. De acordo com Gustavo: *“ouvindo uma música que você gosta, isso aí você cria assim, várias possibilidades, de você ir à frente”*. E, conforme Nina: *“você não sai do mesmo jeito que você entrou, né? Você sai transformado, já sai leve ou chorou... A música, né?, tem um poder muito forte, né?, as vezes sintetiza sentimentos e emoções”*. Mencionamos esses últimos relatos como uma maneira de relacionar então música, sentidos e percursos, em uma síntese conclusiva a partir das palavras vindas dos docentes, o que indica a potencialidade da arte como uma forma de mediar relações que se constituem de forma dialógica.

Uma mediação estética, quando proposta a um grupo ou a alguém, abre caminhos de possibilidades que não eram imagináveis previamente. Ao pensarmos em um percurso de pesquisa, desde escolher as músicas, a teoria com a qual se dialoga, o planejamento de como esses materiais serão apresentados, consideramos diversas possibilidades que nem sempre se concretizam, mas que carregam a potência do que pode vir a ser. O encontro com a arte não traz como garantia a transformação material visível e imediata, ainda assim movimenta histórias, afetos, memórias e visões de mundo. O que de fato se espera é que uma formação orientada pela educação estética mobilize potências de vida, memória e imaginação de outros possíveis.

Considerações finais

Este artigo analisou a mediação do Rap no contexto de um programa de formação docente continuada. Com respeito aos resultados e discussões, o núcleo “Músicas, vivências da trajetória e expressão ético-política”, evidenciou o modo como a educação

estética pode se dar no convite para que os participantes escolham objetivações musicais. Ainda que aparentemente não se relacione com a própria atuação docente, no diálogo os sentidos são produzidos e o encontro pode fazer emergir potentes leituras. Todavia, não se trata de desvelar uma escolha, mas deslizar nas possibilidades significativas. Entretanto, qualquer análise é somente uma perspectiva flagrante da trama-encontro.

O segundo núcleo, “O Rap, a expressão do sensível e as potências de transformação da arte”, foi mediado por uma vontade de fazer dialogar o Rap e a formação docente. Neste núcleo, debatemos os enlaces entre as narrativas dos docentes e aspectos teórico-conceituais, visando a problematizar como o Rap pode mediar a reflexão dos afetos, evidenciado a base política e histórico-cultural destes, fazendo ver a centralidade da questão racial na história destes professores que se autodeclararam negros. Neste momento do percurso formativo pudemos perceber como as marcas da desigualdade e do racismo experienciado pelos docentes, em suas inúmeras maneiras, estão atreladas ao modo como eles se relacionam com o social, em como pensam e fazem política e em como afetam e são afetados. Por isso, compreendemos que este percurso formativo demarca a necessidade de que os espaços de formação docente estejam vinculados à luta contra as desigualdades sociais e contra o racismo.

Finalmente, consideramos que esta investigação afirma a possibilidade de uma formação docente continuada no campo da educação estética, apostando nas relações sensíveis, na produção de outros sentidos à experiência docente e, desta forma, contribuindo com o movimento de defesa do magistério como lugar de saber, de autonomia, de potência e engajamento sociopolítico. Entendemos que a proposta apresentada e discutida não serve para ser replicada unilateralmente, mas poderá ser referenciada em outras pesquisas que se debruçam sobre as relações entre educação estética e formação docente.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, Eliane Nunes de. *Rap e Educação: rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

ANDRADE, Letícia de *et al.* Educação estética na educação permanente: princípios, desafios e perspectivas. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v. 44, n. 124, p. 391-401, set. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC287776>. Acesso em: 4 abr. 2026.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002.

DJONGA; COYOTE BEATZ; PAIGE. CORRA. Videoclipe. Direção: Haruo Kaneko e Rafael Carvalho. Studio Curva. Youtube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QcJ9oxMj6JI&ab_channel=Djonga. Acesso em: 23 ago. 2021.

EYNG, Celio Roberto; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Signos, conceitos e sistemas músico-conceituais: implicações na educação musical escolar. *Teoria E Prática Da Educação*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 393-399, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/13952>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo; MARTINS, Raquel; OLIVEIRA, Rosângela Paulino de. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 64, p. 183-200, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/JrmFLF39m5Wt8qcbjSSnCx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERNANDES, Joseli Aparecida; PEREIRA, Cilene Margarete. Do *griot* ao *rapper*: narrativas da comunidade. *Rev. da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v. 15, n. 2, p. 620-632, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/4261>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GOMES, Allan Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. A metodologia Performa: princípios, concepções e eixos constitutivos. In: GOMES, Allan Henrique *et al.* *Formação docente e psicologia da educação: o Performa em cena*. Joinville: Ed. Univille, 2025. 292 p. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/4307863/Performa_merged_1_1.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. *Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música*. 2017, 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31392>. Acesso em: 30 out. 2021.

GUASCO, Pedro Paulo Marques. *Num país chamado periferia: identidade e representação da realidade entre os rappers de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

HINKEL, Jaison. A arte de ouvir Rap (e de fazer a si mesmo): investigando o processo de apropriação musical. 2008. 148 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91706/254626.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2021.

HINKEL, Jaison; MAHEIRIE, Kátia. Apropriação musical: a arte de ouvir Rap. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 3, p. 389-398, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4SNYpJPLS6ZkDQ4G9fF5R6M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2021.

HINKEL, Jaison; MAHEIRIE, Kátia. Rap - rimas afetivas da periferia: reflexões na perspectiva sócio-histórica. *Rev. Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, 19, Ed. Especial 2, p. 90-99, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WTyX3kCtwMjpLT5jvJchnmr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características étnico-raciais da população*: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

IDBR. *Jogo do Privilégio Branco*. Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MuoE3IJZoZU>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v. 22, n. 57, p. 63-75, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622002000200005>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MANOELA, Dandara. *Minha Prece*. Música. Youtube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a3bBXDTe7W4&ab_channel=REC%27n%27Play. Acesso em: 9 nov. 2021.

MARCELO D2. *“Você Diz Que O Amor Não Dói”*. Videoclipe. Direção: Gandja Monteiro. 6&B Films e Na moral Produções. Youtube, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HRGIYenhcO8&ab_channel=MarceloD2. Acesso em: 23 ago. 2021.

MATOS, Flora. *Não Tive o Que Não Quis Ter*. Youtube, 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7_hPmPjli_s&ab_channel=ArsenalSonico. Acesso em: 23 ago. 2021.

MEIRELES, Jacqueline *et al.* Psicólogas brancas e relações étnico-raciais: em busca de formação crítica sobre a branquitude. *Pesquisa prát. psicossociais*, São João del-Rei, v.14 n. 3, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000300009. Acesso em: 08 fev. 2023.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev. Esc. Enferm.*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo>.

br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=en. Acesso em: 10 nov. 2021.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência*. São Carlos: Pedro & João, 2020. 131 p.

POZZA, Livia Palhares. *Arte e educação estética na obra de L.S. Vigotski: um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos*. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_f42d9f88554e79450505359cc292f846. Acesso em: 10 out. 2021.

ROCHA, Marisa Lopes da Rocha; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. *Revista Psicol. cienc. prof.*, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 mai. 2021.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>. Acesso em: 30 out. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 166-193, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KVJmjgPhDQt56Jz3XXK9BRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; NEVES, Maura Assad Pimenta. Psicologia escolar do ensino médio público: o rap como mediação. *Rev. Psicol. IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 6-26, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000100002. Acesso em: 28 jul. 2021.

VÁZQUEZ, Sánchez. *Convite à Estética*. Tradução de Gilson. Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Ed. Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 13, p. 225-243.

ZANELLA, Andréa Vieira *et. al.* Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). *Rev. Pepsi cad. psicopedagogia*, Florianópolis, v. 6, n. 10, p. 2-17, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n10/v6n10a02.pdf>. Acesso em: 4 maio 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos*. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020. 196 p.

Submetido em: 14 de maio de 2024.
Aceito em: 13 de abril de 2026.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Trabalho docente no capitalismo contemporâneo: Como a privatização educativa digital afeta a *profissionalidade* do professor?

RESUMO: Este estudo problematiza as implicações para a docência de processos de privatização educativa digital, discutindo como a *profissionalidade* docente tem sido impactada pela adoção de plataformas que gerenciam o *fazer* do professor. O estudo, de natureza teórica, intenta responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a utilização de plataformas que gerenciam o trabalho docente em processos de privatização educativa digital afeta a *profissionalidade* do professor? A hipótese desenvolvida é a de que a colonização das subjetividades no capitalismo contemporâneo é intensificada nos docentes com a inserção de plataformas digitais em seu cotidiano de trabalho, tornando seu *fazer* pedagógico uma atividade controlada e burocrática, ao mesmo tempo em que priva o professor de atuar a partir sua experiência, de sua intelectualidade, de sua criatividade e de sua autonomia. Constrói-se uma problematização sobre como essas ferramentas têm afastado a docência de sua natureza política, criativa e crítica, adotando-se uma racionalidade técnica, em que a burocracia digital submete o professor à produtividade constante, padronizando e moldando suas práticas e impactando a forma como concebe sua função e seu valor profissional.

Palavras-chave: políticas educacionais; currículo; profissionais da educação; privatização educativa digital.

Renata Cecilia Estormovski
Universidade do Vale do Rio dos
Sinos
renataestormovski@gmail.com

Teacher work in contemporary capitalism: How does digital educational privatization affect teacher *professionalism*?

ABSTRACT: This study problematizes the implications for teaching of digital educational privatization processes, discussing how teaching professionalism has been impacted by the adoption of platforms that manage teacher work. The study, of a theoretical nature, aims to answer the following research problem: How does the use of platforms that manage teachers' work in digital educational privatization processes affect teachers' professionalism? The hypothesis developed is that the colonization of subjectivities in contemporary capitalism is intensified in teachers with the insertion of digital platforms in their daily work, turning their pedagogical work into a controlled and bureaucratic activity, while at the same time depriving the teacher of acting from their experience, their intellectuality, their creativity and their autonomy. It raises questions about how these tools have taken teaching away from its political, creative and critical nature, adopting a technical rationality in which digital bureaucracy subjects teachers to constant productivity, standardizing and shaping their practices and impacting on the way they conceive of their role and their professional value.

Keywords: educational policies; curriculum; education professionals; digital educational privatization.

El trabajo docente en el capitalismo contemporáneo: ¿Cómo afecta la privatización educativa digital a la profesionalidad de los profesores?

RESUMEN: Este estudio problematiza las implicaciones para la docencia de los procesos de privatización educativa digital, discutiendo cómo la profesionalidad docente se ha visto impactada por la adopción de plataformas que gestionan el trabajo docente. El estudio, de carácter teórico, pretende responder al siguiente problema de investigación: ¿Cómo afecta a la profesionalidad docente el uso de plataformas que gestionan el trabajo docente en los procesos de privatización educativa digital? La hipótesis desarrollada es que la colonización de las subjetividades en el capitalismo contemporáneo se intensifica en los docentes con la inserción de plataformas digitales en su trabajo cotidiano, convirtiendo su labor pedagógica en una actividad controlada y burocrática, al tiempo que priva a los docentes de actuar desde su experiencia, su intelectualidad, su creatividad y su autonomía. Problematicamos cómo estas herramientas han alejado a la docencia de su naturaleza política, creativa y crítica, adoptando una racionalidad técnica en la que la burocracia digital somete a los docentes a una productividad constante, estandarizando y moldeando sus prácticas e impactando en la forma en que conciben su rol y su valor profesional.

Palabras clave: políticas educativas; planes de estudios; profesionales de la educación; privatización digital de la educación.

Considerações iniciais

“O que há de diferente no trabalho do professor com relação a todos os demais trabalhos? É precisamente o tipo de transformação que o trabalho pedagógico realiza, ou seja, a transformação da personalidade viva do educando. Nesse trabalho, aquilo que se transforma em produto, ou seja, o objeto de trabalho, não é um objeto, mas um sujeito” (Paro, 2024).

Há não muito tempo, usar tecnologias digitais no cotidiano da Educação Básica podia significar produzir um *blog* com a turma, levá-la para a sala de informática para um jogo pedagógico ou projetar para os estudantes um vídeo do YouTube atualizando um conteúdo. Todavia, com a difusão de tecnologias articuladas à Inteligência Artificial e à datificação, os docentes têm sido pressionados a incorporar em suas aulas recursos digitais cada vez mais avançados, ao mesmo tempo em que redes e instituições de ensino são coagidas a adquirir plataformas e sistemas que atualizem suas dinâmicas. Argumentando quanto a uma possível formação defasada diante de um futuro altamente tecnológico (e que seria iminente), são incentivados investimentos junto a grupos privados que detêm a propriedade desses recursos.

As redes políticas, que já se articulavam junto a órgãos públicos para influenciar a agenda educacional e comercializavam *soluções* para os sistemas de ensino (como materiais didáticos, sistemas de gestão e assessorias pedagógicas), agora se ampliam e incluem em sua pauta as novas ferramentas tecnológicas. Intensificando processos de privatização até então analógicos, remodelam sua atuação seguindo a dinâmica do próprio capitalismo, que se expande nessa era digital (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023). Um capitalismo que não é outro, mas que se amplia continuamente para superar suas crises e manter sua dominação, incluindo na contemporaneidade as transformações digitais (Saura *et al.*, 2024).

Neste estudo, me dedico à discussão de uma das facetas enredadas nesses movimentos ao problematizar as implicações para a docência desses processos de privatização educacional digital, discutindo como a *profissionalidade* docente tem sido impactada pela adoção de plataformas que gerenciam o *fazer* do professor. Por *profissionalidade* se entende o conjunto de experiências e saberes (bem como a capacidade de utilizá-los) que um sujeito adquire a partir de seu trabalho (Courtois *et al.*, 1996). Esse acervo é diferente daquele constituído durante a formação, mas se estabelece por meio da aprendizagem cotidiana em um contexto de trabalho, de modo instável, mas constante, incluindo aspectos pessoais, sociais, técnicos e culturais da história desse trabalhador (Courtois *et al.*, 1996). Considerando-se a proliferação de ferramentas tecnológicas a que os docentes têm sido submetidos e pelas quais têm sido levados a planejar, registrar e comprovar o que é realizado em suas aulas, esse conceito se mostra relevante para discutir o trabalho docente diante do capitalismo na era digital (Saura, Cancela; Parcerisa, 2023).

O estudo, de natureza teórica, intenta responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a utilização de plataformas que gerenciam o trabalho docente em processos de privatização educacional digital afeta a *profissionalidade* do professor? A hipótese desenvolvida é a de que a colonização das subjetividades no capitalismo contemporâneo é intensificada nos docentes com a inserção de plataformas digitais em seu cotidiano de trabalho, tornando seu *fazer* pedagógico uma atividade controlada e burocrática, ao mesmo tempo em que o priva de atuar a partir de sua experiência, de sua intelectualidade, de sua criatividade e de sua autonomia.

Duas seções são desenvolvidas para construir essa argumentação: a primeira contextualiza (e busca discutir) a inserção de recursos digitais no dia a dia das escolas, bem como a consequente atualização dos processos de privatização educativa nesse cenário; a segunda apresenta concepções de docência, argumentando sobre como a pressão para o uso de plataformas digitais tem afastado o professor de sua *profissionalidade*, gerenciando seu *fazer*. Com isso, constrói-se uma problematização sobre como essas inovações têm afastado a docência de sua natureza política, criativa e crítica, desconsiderando a especificidade a que Paro (2024) alude na epígrafe desta escrita.

Privatização educativa digital e trabalho docente: novos recursos para vigiar a docência?

Há alguns anos, a literatura especializada (Adrião, 2022; Peroni, Adrião, 2008; Peroni, Rossi, Lima, 2021) tem identificado e investigado movimentos que denotam interlocuções entre os setores público e privado, sendo que a educação é uma das áreas (dentre outras vinculadas às políticas sociais) incluídas com prioridade nesses processos. A aquisição de produtos e serviços particulares para utilização no âmbito público se refere a uma das facetas que constituem essas vinculações, que também compreendem a inserção de lógicas de interesse do setor privado (muitas vezes travestido de filantropia por meio de suas fundações e institutos) na agenda estatal e na organicidade (no cotidiano e nas relações) das instituições públicas – o que Ball e Youdell (2008) diferenciam e nomeiam como privatização exógena e endógena, respectivamente. Com a pandemia de covid-19, que forçou os sistemas de ensino a adaptarem sua dinâmica, até então presencial, para as modalidades remota e híbrida, processos de privatização educativa antes mais restritos a modelos analógicos ampliaram seu alcance na esfera digital (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023).

Já havia, antes da pandemia, iniciativas que ofereciam serviços digitais, como propostas metodológicas distintas – *softwares* e outros recursos multilinguagens para utilização em sala de aula com os estudantes; eventos e cursos para os professores, instrumentalizando-os para o uso de plataformas; e/ou aplicativos e programas para uniformizar a gestão das instituições –, voltados ao lançamento de dados sobre os estudantes (com informações de

matrícula e frequência) e sobre os recursos humanos (frequência, registros de aulas/tarefas e histórico funcional), por exemplo. Contudo, o isolamento social promoveu a intensificação desses movimentos, tornados um meio de acompanhar e padronizar o trabalho pedagógico e seus *resultados*. Como consequência, sobressaíram-se experiências de controle, fiscalização e *condução* da docência, burocratizando-a (ainda mais) através das plataformas. Como Lima diagnostica:

A administração digital de escolas e instituições de educação superior encontra-se em acelerado processo de implantação, através do recurso a plataformas que, mais do que simples instrumentos ou ferramentas, emergem como *máquinas de administrar*, dotadas de capacidade de decisão automatizada em várias áreas, de regimes de regras, de capacidade de exercer uma vigilância ativa, monitorizar as ações, emitir avisos e advertências, produzir cálculos e realizar avaliações, além de apresentar estatísticas e as representar graficamente de modo variável. Tudo isso de forma constante e sem interrupções, com a sistematicidade e a calculabilidade típicas de uma máquina, bem como com a especialização, a objetividade e a impessoalidade que são apanágio do funcionário especializado numa organização burocrática (Lima, 2021, p. 9, grifo nosso).

Um caso que ilustra essa percepção ocorreu na rede estadual de ensino do Paraná, localizado no Sul do Brasil. De acordo com denúncias de professores, cerca de 20 aplicativos e plataformas digitais foram adotados para *gerenciar* os processos pedagógicos nas escolas, o que resultou em monitoramento docente, competição entre instituições a partir de *rankings* gerados pela vigilância digital e sobrecarga burocrática, na medida em que as plataformas exigiam preenchimento constante pelo professor – ao mesmo tempo que os dados lançados serviam para avaliar e direcionar o trabalho docente. Nem todos os recursos eram obrigatórios, contudo, desafios e metas foram propostos pelos gestores a fim de mobilizar a participação por meio da concorrência entre os profissionais e entre as instituições (Fernandes, 2024).

Apesar de os professores não identificarem (em pesquisa mencionada por Fernandes, 2024) a qualificação da aprendizagem discente a partir dessas *inovações*, a pressão pela utilização de plataformas tem se mantido mesmo em escolas com equipamentos insuficientes. Os docentes poderiam ter redução de carga horária

em seu contrato de trabalho se não aderissem às iniciativas de digitalização da rede, além de terem relatado se sentir meros mediadores entre os estudantes e as tecnologias. Ainda, caso as instituições não alcançassem métricas impostas pela secretaria de educação, os diretores poderiam ser afastados, apesar de eleitos pela comunidade escolar (Fernandes, 2024). Cabe mencionar que foi o governo do Paraná que criou recentemente o programa “Parceiro da Escola”, propondo que empresas assumissem a gestão das instituições educativas.

Logo no início do período pandêmico, Lima (2021) já alertava sobre como a dominação digital da administração e das instituições públicas, em vez de promover a eficiência gerencial proclamada, poderia reforçar a burocratização desses processos por meio da intensificação da vigilância e do controle. O pesquisador não despreza que a Inteligência Artificial, a robótica e a internet das coisas, entre outras tecnologias da chamada Quarta Revolução Industrial, possuem representações positivas e agregam valor a serviços e bens, transformando os processos produtivos e as organizações. Sendo nucleares à chamada *economia do conhecimento* e afetando também as relações sociais, tendem a tornar a vida pessoal mais confortável, o que não significa os mesmos níveis de acesso a elas por todos ou a nulidade de usos distópicos dessas invenções (Lima, 2021).

Sintetizando pesquisas de diferentes autores, Lima (2021) acusa que, na gestão das organizações (incluindo as educacionais), a promessa de desburocratização com a inserção de dinâmicas digitais não parece se concretizar, para o que aponta três razões: a institucionalização histórica e cultural da dominação racional e legal da burocracia; o fato de as plataformas se basearem na objetividade, na mensuração, na uniformidade, na hierarquia entre administradores e administrados e no controle, intensificando preceitos burocráticos; e porque essa racionalidade instrumental e técnica se utiliza das tecnologias, das estruturas, do planejamento centralizado, da gestão baseada em regras fixas e da supervisão para se expandir. O autor ressalta que as reformas administrativas, mesmo que argumentem se basear na Nova Gestão Pública (e em suas premissas de transparência, flexibilização, foco no cliente e resultados), tendem a ser complexas e a se materializarem de modo híbrido, com sua apropriação podendo ocorrer de maneira diversa nos variados contextos. A burocratização dos

processos, contudo, é apenas uma das implicações da privatização digital na educação.

Quando Saura, Cancela e Parcerisa (2023) investigam essas dinâmicas, mapeiam os distintos processos a partir dos quais as escolas e suas comunidades têm sido afetadas pela digitalização, nomeando e caracterizando esse fenômeno. Para os autores, há quatro movimentos principais que expressam os modelos adotados:

- a) a atuação de redes políticas de governança digital, constituídas por atores humanos (organismos internacionais, entidades filantrópicas e *think-tanks*, por exemplo) e não humanos (como *softwares*, plataformas e aplicativos) que reconfiguram as políticas educacionais por meio de premissas próprias;
- b) o surgimento de mercados tecnoeducativos que comercializam o que seriam soluções para os problemas da educação, especificamente da pública;
- c) a difusão de imaginários sociotécnicos nos quais os sistemas educativos são relacionados a versões de futuro fundamentadas pela tecnologia, direcionando a isso os investimentos e as ações no presente;
- d) a endoprivatização digital, em que o funcionamento das instituições escolares e as próprias condutas dos sujeitos situados nesses espaços passam a ser moldadas a partir dos mesmos princípios que aqueles que regem as relações econômicas.

Aprofundando essa última classificação, da qual se aproximam as preocupações deste estudo, os pesquisadores mencionam que a digitalização fez com que antigas dinâmicas de privatização educacional se intensificassem “[...] acompanhadas de novos instrumentos e mecanismos que contribuem para a transformação das lógicas, dos valores, e dos modos de organização e governança educativa mediante a realização de dinâmicas próprias da economia digital dentro das escolas públicas”¹ (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 25, tradução própria). E isso se concretiza por iniciativas como: a criação de *quase-mercados*, em que a publicidade e o *marketing* digitais se tornam instrumentos para promover a lógica da escolha e simular a relação entre escola e família como a de um prestador de serviços com seu cliente; a utilização de algoritmos para criar perfis discentes e *datificar* a aprendizagem a partir de

1 No texto original: “[...] acompañadas de nuevos instrumentos y mecanismos que contribuyen a la transformación de las lógicas, los valores, y de los modos de organización y gobernanza educativa mediante la emulación de dinámicas propias de la economía digital dentro de las escuelas públicas” (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 25).

suas características individuais ou para controlar o docente e seus resultados; e a desprofissionalização do professor, na medida em que o próprio docente passa a moldar suas ações pelas expectativas das plataformas (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023).

Na micropolítica da escola implicada nesses processos de privatização digital, em vez de o professor ser encarregado por conhecer profundamente seu aluno e por estudar, propor e avaliar estratégias que qualifiquem o desenvolvimento discente, é pressionado a se submeter a aplicativos, comprovando cumprir em seu planejamento listas de habilidades previstas em avaliações externas e a adotar recursos e procedimentos específicos indicados por ferramentas digitais adquiridas pelas secretarias de educação. As decisões pedagógicas a serem tomadas quanto à aprendizagem dos estudantes não estão necessariamente articuladas à experiência e ao conhecimento docente e de uma equipe pedagógica, mas incluem algoritmos baseados em padrões e perfis. Os *feedbacks* desses instrumentos é que orientam as ações desenvolvidas em sala de aula, com a qualidade do trabalho do professor sendo atrelada tanto a seu empenho para o alcance de metas de aprendizagem quanto ao preenchimento de questionários e relatórios on-line que as comprovem.

As novas relações de controle e vigilância criadas pela digitalização, como Saura, Cancela e Parcerisa (2023) alertam – somadas à burocracia aumentada (Lima, 2021) –, resultam em implicações para a própria subjetividade docente, na medida em que os professores passam a se cobrar por mais desempenho, mais inovação e mais resultados. Corroborar essa percepção a análise de Adrião e Domiciano (2020) ao indicar como não somente os dados dos usuários dessas ferramentas são monetizados, mas também as relações que se estabelecem entre alunos, docentes e famílias, e com o próprio conhecimento. É como se a digitalização promovesse novos meios de explorar economicamente aspectos subjetivos do humano, monitorando suas interações e tornando seus vínculos um modo de garantir oportunidades. Além disso, as autoras ratificam que o tempo escolar passa a ser mediado e avaliado por essas plataformas, que se tornam as protagonistas na organização do trabalho pedagógico, direcionando-o para o mais conveniente tendo em conta padrões pré-estabelecidos e medidos objetivamente.

Essas mudanças, como se buscou abordar nesta seção, implicam em mais do que o desperdício de tempo do professor

para preencher relatórios burocráticos ou o consumo de sua energia que poderia ser direcionada para planejar, criar e construir, junto aos estudantes, processos educativos que expressem sua diversidade e sua singularidade. Também parecem estar desarticulando a docência de sua *profissionalidade*. O docente, com sua subjetividade colonizada pela lógica concorrencial e pautada em resultados (orientada pelas plataformas), é privado de expressar sua intelectualidade e sua criatividade, de mobilizar os saberes que constituiu ao longo de sua experiência (e de sua formação) e, a partir disso, de exercer sua autonomia nas decisões que pautam as práticas cotidianas na escola - como seguirei argumentando na seção seguinte.

Que docência se constitui quando as plataformas ocupam as salas de aula?

Ao discutir as políticas curriculares, Pacheco (2003) as conceitua como uma construção política que, mais do que refletir um modo de organizar o conhecimento a partir de influências e disputas de poder, também representa tomadas de decisão estabelecidas nos contextos escolares. Apesar de simbolizarem o discurso oficial do Estado, essas políticas não podem ser entendidas apenas como textos institucionalizados e burocráticos, marginalizando os espaços de micro-decisão política. Se isso ocorre, adota-se uma racionalidade técnica, com as decisões curriculares se tornando multicentradas e fragmentadas (Pacheco, 2003). O currículo, para o autor, “[...] não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (Pacheco, 2003, p. 14).

Parto desse conceito do pesquisador português para situar a escola e seus sujeitos como atores constituintes das práticas educativas, que precisam ser considerados e ter sua autonomia, sua criatividade, sua diversidade e seus saberes valorizados, dando sentido ao conhecimento escolar em seu contexto sociocultural. Essa concepção, todavia, tem sido secundarizada pelas políticas neoliberais vigentes, que se embasam em conceitos de produtividade, homogeneização e competitividade (Moreira, 2001). Impostas como parte de acordos com organismos multilaterais, diretrizes pedagógicas amparadas em avaliações externas (como o PISA, que em português se refere ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos) materializam currículos prescritivos, baseados em

competências e habilidades, que são constantemente vigiados por meio de testes padronizados.

A internacionalização das políticas educacionais, promovida pelos processos de globalização, tem ratificado essas reformas e remodelado os sistemas de ensino a partir de uma agenda globalmente estruturada (Libâneo, 2016) baseada em um currículo instrumental e voltado a resultados. Com isso, há a conformação de “[...] um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais” (Libâneo, 2016, p. 44). Entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) validam essas recomendações, que se tornam determinações para um currículo unívoco nas redes e instituições de ensino.

Por mais que uma base curricular comum de conhecimentos, competências, habilidades e valores não possa ser abdicada integralmente por garantir o acesso a conteúdos mínimos a todos os estudantes situados em um contexto compartilhado e por nortear a ação pedagógica de um conjunto heterogêneo de docentes, quando essa referência se torna norma há implicações para o que se constrói (ou não) em sala de aula. Ao ocuparem todo o espaço do currículo e ao se tornarem predominantes, essas prescrições, como Pacheco (2003) aponta, podem marginalizar as práticas pedagógicas, retirando dos entes da comunidade seu potencial de participação e de construção de um projeto educativo que acolha suas singularidades. Os modos de atuação do professor, especificamente, se reconfiguram, tornando-o um cumpridor de tarefas, o que contraria seu papel de intelectual reflexivo, conceito defendido por diversos estudiosos do campo.

Um deles é Antônio Flávio Barbosa Moreira, que tem discutido como o currículo representa disputas culturais a respeito do sujeito e da sociedade que se ambiciona, com o docente sendo uma das bases decisivas quanto a essas tomadas de decisão. O curriculista retoma reflexões que construiu ao longo do tempo sobre a docência como uma atividade reflexiva e intelectual, ao mesmo tempo que reconstitui as contribuições de autores como Giroux

(1988), Said (1996) e Sarlo (1999), atualizando essa concepção. A partir disso, reafirma que aspectos sociais, políticos e culturais são a base do trabalho docente, devendo considerar, inclusive “[...] todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula” (Moreira, 2001, p. 11), forjando espaços para sua discussão.

Afastando a docência de uma conceituação técnica e operacional – aos moldes do prescrito pelas reformas neoliberais –, defende que:

[...] tanto a prática profissional como o preparo do professorado precisam combinar dimensões de ordem *política, cultural e acadêmica*. Essa perspectiva instiga o professor a assumir-se como intelectual, de modo a evidenciar: o compromisso com lutas particulares, no contexto em que atua, e, ao mesmo tempo, com a construção de uma sociedade menos opressiva; o permanente propósito de mostrar, por meio da crítica cultural, que as coisas não são inevitáveis; a preocupação em fazer avançar o conhecimento e a liberdade; bem como o empenho em auto-aperfeiçoar-se e aperfeiçoar sua prática (Moreira, 2001, p. 9, grifo nosso).

Sem recair em uma concepção utópica de docência e sem atrelá-la a um viés demagógico, Moreira (2001) reconhece também os aspectos éticos e estéticos como intrínsecos à identidade desse profissional, contudo, reafirma sua preocupação contemporânea com a tríade citada. Situando o desenvolvimento curricular e docente como articulados e indissociáveis para o aprimoramento das práticas pedagógicas, defende-os como multiculturalmente orientados e comprometidos com a liberdade e o conhecimento. Nesse contexto, o professor “[...] não pode aceitar que as coisas continuem a ser inexoravelmente como são, não pode deixar-se cooptar e terminar referendando discursos autoritários que discriminam, que desprezam as necessidades humanas, que desvalorizam o social e o cultural” (Moreira, 2001, p. 7). Esse perfil de docência, todavia, exige um posicionamento crítico e ético, que só se mantém se houver autonomia e respeito à integridade docente (Moreira, 2001).

Paro (2012) corrobora a visão de Moreira (2001) ao explicar a especificidade do trabalho docente. Para ele, um erro recorrente é comparar a docência com qualquer outro trabalho que segue os moldes capitalistas, em que um material passivo pode ser

moldado apenas pela técnica do trabalhador. Paro (2012) explica que o professor atua com um ser humano histórico que se caracteriza pela sua subjetividade, o que torna sua tarefa “[...] propiciar condições para que o próprio *objeto* de trabalho se transforme ao produzir a própria educação, que consiste na formação de sua personalidade, pela apropriação da cultura” (Paro, 2012, p. 600, grifo nosso). Para isso, o estudante precisa *querer aprender*, e esse é o objetivo do professor que, a partir do diálogo (que representa uma relação política), envolve ao outro e a si (já que também precisa *desejar* ensinar) nessa construção. E isso suscita uma contradição, que reafirma a singularidade da docência:

No momento em que se evidencia o êxito da ação do educador (quando o educando decide querer aprender), o próprio educador se faz desnecessário (porque quem se educa é o educando); mas é nesse momento de ‘desnecessidade’ que se patenteia a efetiva imprescindibilidade do educador, porque, sem ele, o educando não se autoeducaria. O educador mais presente é aquele que logra fazer-se ausente na atividade autoeducativa realizada pelo educando (Paro, 2012, p. 601).

A docência, assim, não exige somente motivos exteriores, como o salário, gratificações ou a reprodutibilidade correta de técnicas, para que se efetive com qualidade. Implica um comprometimento ético e político com a educação e com os estudantes, algo que os algoritmos ainda não conseguem construir. Isso não significa, importa frisar, uma vocação intrínseca ou uma atuação profissional abnegada: Paro (2012), nessa mesma escrita, aponta a formação (inclusive em serviço) e a valorização da docência como indissociáveis para seu desenvolvimento. Mas sua ênfase em diferenciar os trabalhos em geral da função do professor talvez explique porque os professores do Paraná, citados por Fernandes (2024), não identificam benefícios explícitos no desenvolvimento discente com a inclusão de recursos digitais: as plataformas são baseadas em dados e respostas objetivas (como se aprender ocorresse *de fora para dentro*, em uma lógica *skinneriana* de estímulo e resposta), enquanto somente por meio da atuação docente se consegue, efetivamente, envolver o estudante em sua aprendizagem – o que pode ser incentivado por plataformas digitais, mas não depende somente delas.

É nessa direção que se permite problematizar a profissionalidade docente, discutida por Gorzoni e Davis (2017) – em revisão

sistemática realizada a partir de estudos internacionais – como constituída pelo conhecimento de sua área pelo professor, pelas especificidades próprias ao desenvolver sua prática, pela construção de sua identidade, e pelo desenvolvimento de habilidades por sua formação e atuação. Quando a docência é apropriada por plataformas, sistemas, materiais padronizados e lógicas de gestão mobilizadas por agentes privados, não são somente as prioridades pedagógicas que se desfiguram, mas há a desarticulação de processos que fundamentam a autonomia dos professores e, também, o deslocamento de sua constituição como profissional: acaba reduzido à função de executor de conteúdos, mediador técnico ou usuário de soluções previamente estruturadas. E isso não pressupõe desconsiderar recursos e tecnologias; exige tensionar o sentido da docência nesse cenário, a reelaboração das identidades, dos saberes e das condições concretas de exercício do trabalho – e principalmente suas implicações para o projeto pedagógico (e humano) que se almeja produzir.

Além disso, com as plataformas transformando os docentes em burocratas digitais (Lima, 2021), seu reconhecimento como um intelectual crítico, criativo, autônomo e socialmente referenciado se torna carente de concretização. A inserção, ainda nas escolas de Educação Básica, de plataformas digitais articuladas à Inteligência Artificial e aos algoritmos assevera o afastamento da construção de um docente com a identidade que Moreira (2001) defende. Em vez disso, com as sucessivas remodelações a que o cenário educacional tem sido submetido mediante reformas neoliberais, evidencia-se a sujeição das práticas pedagógicas a versões *empacotadas* de aulas, à vigilância aos registros como modo de controle das ações docentes e ao uso de algoritmos para dar *feedbacks* sobre o desenvolvimento discente, negligenciando-se a docência em sua especificidade formativa (Paro, 2012).

Essas *máquinas de administrar* (Lima, 2021) se articulam a uma visão técnica da docência, sendo que, por mais que a palavra *flexibilidade* esteja constantemente articulada a propostas pedagógicas envolvendo tecnologias digitais, isso não se aplica ao docente. Para ele, a burocracia se torna absoluta, já que antes, “o papel tinha um limite. Os dígitos, no entanto, são infinitos”² (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 28, tradução própria). E submetem o docente à produtividade constante, padronizando e moldando suas práticas, impactando a forma como os próprios docentes

2 No original: “El papel tenía un límite. Los dígitos, sin embargo, son infinitos” (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 28).

concebem sua função e seu valor profissional. Geram pressões e ansiedade, o que dificulta ainda mais sua expressão crítica e criativa inclusive para construir argumentos contra a apropriação, pelas plataformas, de sua subjetividade. Até mesmo o senso de propósito e a realização pessoal na profissão podem sofrer implicações, com as demandas de eficiência e produtividade intensificadas pela tecnologia subvertendo as expectativas outrora criadas para sua experiência profissional.

Considerações finais

"[...] somente a partir da ação política do docente – exercendo seu poder de levar o aluno a querer aprender e a envolver-se no trabalho – é possível a realização do produto pretendido. No trabalho docente, não basta o componente técnico, pois o técnico é revestido pelo político" (Paro, 2023).

Este estudo problematiza o uso de plataformas nas escolas de Educação Básica, abordando suas implicações para a docência por identificar em suas proposições vieses instrumentais, que afastam o professor da possibilidade de tornar seu trabalho uma experiência criativa e reflexiva, construída por meio das vivências e necessidades de seu contexto. A *profissionalidade docente*, nesta discussão, se mostra atingida por processos que burocratizam e padronizam o *fazer* do professor, relegando a ele atividades burocráticas, enquanto ferramentas digitais são usadas para monitorar, moldar e avaliar as práticas desenvolvidas a partir de percepções de eficiência geralmente articuladas a métricas e metas objetivas. Por mais que não se abdique de uma base comum de saberes para todos os estudantes de dado território, restringir a formação a competências e habilidades padronizadas retira dos sujeitos a possibilidade de compreender o sentido dos saberes e de se sentir parte dos processos de aprendizagem que vivencia, com o professor se tornando um mero mediador entre o aluno e as plataformas.

Renunciar às tecnologias digitais, contudo, não é o que se pretende defender. Rocha (2024), em um painel no XI Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, na Paraíba, no Nordeste do Brasil, abordava uma falsa polêmica criada quanto ao uso, pelo professor, desses recursos. O pesquisador afirma que, nas formações docentes, em vez de se enfatizar ferramentas que podem mobilizar a relação dos sujeitos com o saber e apresentar fundamentos que possam qualificar as práticas, são expostas tecnologias

de última geração patrocinadas por grupos privados (interessados no fundo público) e sem resultado efetivo em sala de aula – disseminando a ideia de que a escola está desatualizada e os docentes não sabem e não querem usar recursos inovadores. Defende que os professores devem se apropriar daquela tecnologia que faz sentido em sua aula, a partir de suas dinâmicas de trabalho, das singularidades de seus alunos e, acrescento aqui, do modo como constroem sua *profissionalidade*, em um compromisso consigo e com os seus.

A docência não se faz apartada do viés político, como Paro (2024) esclarece, o que implica considerar a sociedade, seus problemas e sua necessária transformação na escola. Com a privatização educativa digital (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023) e seus processos *mecanizados* de aprendizagem, contudo, o professor é imobilizado, destituído de sua autonomia e de sua criatividade. Cabe o questionamento e a discussão coletiva e construtiva dessas ferramentas, de modo a entendê-las, como Rocha (2024) pontua, como instrumentos que deem significado e estimulem a aprendizagem, e não como ferramentas que paralise a diversidade dos contextos e a autonomia dos professores.

Referências

ADRIÃO, Theresa. *Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990*. Brasília, DF: ANPAE, 2022.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 668–684, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223>. Acesso em: 28 maio. 2026.

BALL, Stephen J.; YODELL, Deborah. *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008. Disponible en: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdeell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso en: 23 out. 2024.

COURTOIS, Bernadette; MATHEY-PIERRE, Catherine; PORTELLI, Patricia; WITTORSKI, Richard. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, Jean-Marie; BERTON, Fabienne; BORU, Jean-Jacques (org.). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, 1996. p 165-201.

FERNANDES, Mayala. 'Não estamos dando aulas, apenas preenchendo plataformas', afirmam professores da rede pública do Paraná.

Brasil de Fato, Curitiba, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/08/20/nao-estamos-dando-aulas- apenas-preenchendo-plataformas-afirmam-professores-da-rede-publica-do-parana#:~:text=Professores%20e%20estudantes%20da%20-rede,monitorada%20de%20perto%20pelo%20governo.> Acesso em: 21 out. 2024.

GIROUX, Henry A. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bering & Garvey, 1988.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

LIMA, Licínio. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 2021, n. 42, p. 1-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 17, jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2024.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *A singularidade do trabalho docente*. 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DBRaJ01vxjH/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 23 out. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9Dh3nRBRrYmmBBddSGtbHkN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. *A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado*. Niterói: Xamã, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre; LIMA, Paula Valim de (org.). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

ROCHA, José Damião Trindade. Cibercurrículo e a criação de mundos virtuais. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, VII SEMINÁRIO NACIONAL DO GRUPO DE PESQUISA CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS E IV SIMPÓSIO DA REGIÃO NORDESTE SOBRE CURRÍCULO, 11., 2024, Paraíba. *Anais* [...] Paraíba: UFPB, 2024.

SAID, Edward. *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós, 1996.

SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, artes y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.

SAURA, Geo; PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela; LIMA, Paula Valim de. Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 63, 2024. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/9573>. Acesso em: 24 out. 2024.

SAURA, Geo; CANCELA, Ekaitz; PARCERISA, Lluís. Privatización educativa digital. *Profesorado - Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 27, n. 1, p. 11-37, mar. 2023. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/27019>. Acesso em: 21 out. 2024.

Submetido em: 12-05-2025

Aprovado em: 13-04-2026



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.