



Marco Antônio Ribeiro Merlin  
Ester Cardoso de Moraes Galter  
Renata Burgo

Organizadores

**PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS  
ARTICULADORAS**

**DIÁLOGOS E PESQUISAS ATUAIS**

Editora Escolha Certa

**Marco Antônio Ribeiro Merlin  
Ester Cardoso de Moraes Galter  
Renata Burgo**

**Organizadores**

**PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS  
ARTICULADORAS:  
DIÁLOGOS E PESQUISAS ATUAIS**

**Editora Escolha Certa  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
(CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Práticas pedagógicas articuladoras [livro eletrônico] : diálogos e pesquisas atuais / organizadores Marco Antônio Ribeiro Merlin, Ester Cardoso de Moraes Galter, Renata Burgo. -- Curitiba, PR : Escolha Certa Editora, 2024. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-85446-19-8

1. Educação 2. Interdisciplinaridade na educação 3. Pesquisas educacionais 4. Prática pedagógica I. Merlin, Marco Antônio Ribeiro. II. Galter, Ester Cardoso de Moraes. III. Burgo, Renata.

24-227926

CDD-371.3

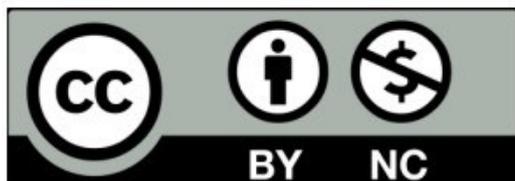
**Índices para catálogo sistemático:**

1. Prática pedagógica : Interdisciplinaridade :  
Educação 371.3

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Esta obra está sendo entregue aos leitores na modalidade Creative Commons licenciada de acordo com os seguintes termos cc by+nc. Esta indicação permite que a obra seja utilizada de forma livre, referenciando o autor, não utilizando o material com finalidades comerciais.



Há cartas de concordância com esta publicação, de acordo com posicionamento de todos os autores, guardados em arquivos do sistema. A correção dos textos, com relação aos elementos e componentes foi desenvolvida pelo autor de cada capítulo e os organizadores da obra.

# Sumário

|  |   |           |
|--|---|-----------|
| <b>PREFÁCIO</b>  | Marcia Regina Mocelin   | <b>03</b> |
| <b>APRESENTAÇÃO</b>  | Os organizadores  | <b>05</b> |
| <b>CAPÍTULO 1</b>  |   | <b>10</b> |
| Educação e práticas pedagógicas sob a lógica do capital: Que sujeitos estamos formando?        | Marcia Salete Wisniewski Schaly                                     |           |
| <b>CAPÍTULO 2</b>  |   | <b>31</b> |
| Saúde e Trabalho Docente: uma análise das pesquisas educacionais                               | Janaina Pinto   |           |
| <b>CAPÍTULO 3</b>  |   | <b>52</b> |
| A formação de professores no contexto da Educação Inclusiva TEA- AEE                           | Ester Cardoso de Moraes Galter<br>Rutemara Florencio                |           |
| <b>CAPÍTULO 4</b>  |   | <b>67</b> |
| Aprendizagem Mediada e as Inteligências Múltiplas na Educação                                  | Bruna de Oliveira Franco Zizcycki<br>Ester Cardoso de Moraes Galter |           |
| <b>CAPÍTULO 5</b>  |   | <b>77</b> |
| A prática pedagógica e a formação continuada de professores: uma revisão de aspectos inerentes | Elaine de Faria Michele Silva<br>Marco Antônio Ribeiro Merlin       |           |

# Sumário

## **CAPÍTULO 6**

A prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Contestado, assentamento Contestado e Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes São Bento- Lapa/PR

**81**

Adriana Almeida Veiga

---

## **CAPÍTULO 7**

Navegando por mares pouco antes navegados

**93**

Jacqueline Andreucci Lindstron

---

## **CAPÍTULO 8**

A influência da Língua de Sinais e o processo de comunicação entre surdos e ouvintes

Maria Aparecida Leduino Itagaki  
Franci Dalva Oliveira da Silva  
Pedrina de Lourdes Mastragelo

**122**

---

## **CAPÍTULO 9**

O surdo morador do campo: Produção científica em Teses e Dissertações

Patrícia Paula Schelp  
Marco Antônio Ribeiro Merlin

**137**

---

## **CAPÍTULO 10**

Educação Profissional e Educação Ambiental: práticas pedagógicas na contemporaneidade brasileira

Marco Antônio Ribeiro Merlin  
Oscar Serrano Silva  
Frederich Jahnel

**146**

# PREFÁCIO

Ao aceitar o convite para escrever este breve prefácio, deparei-me com a desafiadora proposta de revisitar minhas próprias práticas. Sou professora da Educação Básica, do Ensino Superior e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que está nas modalidades da educação básica e do Ensino Profissionalizante. Ufa! Que tarefa importante. Sim, importante, porque como docente que sou, é preciso o tempo todo revisitar, redefinir, reconhecer, realinhar e repensar a forma, a metodologia, o objetivo, a avaliação, o planejamento, os referenciais teóricos e todos os títulos que nos fazem desenhar um planejamento para depois colocarmos em prática.

As práticas pedagógicas são uma ferramenta que garantem o acesso ao currículo, rompendo qualquer barreira que possa, por uma infeliz ação, dificultar o aprendizado do aluno em qualquer etapa ou modalidade educacional.

Acima de tudo, uma prática pedagógica é uma ação ou várias ações que visam contribuir sempre para o fim comum da educação que é o aprendizado. A prática pedagógica é uma forma de estimular ainda mais o desenvolvimento do estudante, e sabemos que o desenvolvimento pode ocorrer em várias direções como o conhecimento em si, as funções sociais, o autoconhecimento e da criatividade.

Práticas Pedagógicas quando são articuladoras proporcionam, entre tantos outros momentos, a socialização, a interdisciplinaridade e a construção de múltiplos conhecimentos. Ao utilizarmos, por exemplo, as metodologias ativas de ensino, o uso de tecnologia educacional, um ambiente de aprendizagem colaborativo, favorecemos a integração das atividades que delinearão seu aprendizado de forma efetiva.

Para que nós docentes consigamos trabalhar com práticas pedagógicas articuladoras uma das principais ações está em trabalhar com uma proposta colaborativa, ativa e interdisciplinar, em que os conteúdos se entrelaçam nos mais variados componentes curriculares, pois, estimula o aprendizado e se relaciona com o contexto de cada um culturalmente, socialmente e de acordo com suas vivências.

Quando a prática pedagógica é colaborativa e articuladora vai muito além do repasse de conteúdo, adentrando ao espaço da interação de forma contínua entre o estudante e o conhecimento que o circunda em sua transversalidade.

Nesta obra organizada por Marco Antonio Merlim, Ester Galter de Moraes e Renata Burgo, fica o convite para revisitarmos nossa prática e capacitarmos cada vez mais a partir das teorias propostas, pesquisadas e aqui descritas.

Sintam-se abraçados pelas letras, palavras, frases, citações, teorias, pensamentos que se encontram nessa obra e deleitem-se, como diria Gramsci, para proporcionar à educação renovadas práticas pedagógicas a partir da pesquisa.

Márcia Regina Mocelin

Agosto, 2024.

# APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado *Práticas Pedagógicas Articuladoras: Diálogos e Pesquisas Atuais* propõe-se a desenvolver o diálogo entre diferentes etapas da educação, abordando as práticas pedagógicas em seus diversos contextos. Esta obra reúne artigos que exploram as práticas pedagógicas da Educação Básica, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino técnico profissionalizante. Cada capítulo oferece uma análise crítica e fundamentada das metodologias, contextos e sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuindo para um entendimento mais amplo e articulado das práticas pedagógicas no cenário atual.

O livro começa com o capítulo **Educação e práticas pedagógicas sob a lógica do capital: que sujeitos estamos formando?**, uma reflexão de Marcia Salete Wisniewski Schaly sobre como a lógica do capital influencia as práticas pedagógicas e a formação dos sujeitos na Educação Básica. A autora discute a inter-relação entre economia e educação, analisando os impactos da mercantilização do ensino sobre os processos educativos e os indivíduos formados por esses sistemas. O estudo busca entender de que maneira a educação pode, consciente ou inconscientemente, perpetuar desigualdades e moldar sujeitos para atender às demandas do mercado, ao invés de promover um desenvolvimento humano integral. Este tema inicial lança as bases para uma compreensão crítica das estruturas econômicas que influenciam a educação.

No capítulo 2, **Saúde e Trabalho Docente: Uma Análise das Pesquisas Educacionais**, Janaína Pinto, por meio de uma revisão de literatura enfoca a saúde do professor e as condições de trabalho docente. De uma maneira crítica, a autora discorre sobre a precarização do trabalho docente e o adoecimento mental dos profissionais. A pesquisa analisa produções acadêmico-científicas de diversos estados brasileiros que abordam a saúde do professor, descreve doenças de maior evidência nas pesquisas educacionais, no contexto da Educação Básica e Educação Superior. O estudo evidenciou diferenças significativas nas condições de trabalho e saúde dos professores, especialmente

em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores de áreas rurais, face aos recursos limitados e o acesso restrito a serviços de saúde.

Também na linha de análise crítica, Ester Cardoso de Moraes Galter e Rute-mara Florencio dedicam o Capítulo 3, **A Formação de Professores no Contexto da Educação Inclusiva TEA- AEE**, à formação de professores no contexto da educação inclusiva, especificamente para atender a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e em Atendimento Educacional Especializado (AEE). As autoras examinam os desafios e as necessidades específicas de formação continuada para educadores que atuam com alunos com TEA, propondo estratégias e abordagens que visam a uma inclusão efetiva. Este capítulo complementa a discussão sobre a formação de sujeitos ao abordar a preparação dos educadores para atender às diversidades presentes no ambiente escolar.

No Capítulo 4, **Aprendizagem Mediada e as Inteligências Múltiplas na Educação**, Bruna de Oliveira Franco Zizcycki e Ester Cardoso de Moraes Galter ampliam a discussão mediante a inclusão de teorias de aprendizagem mediada e inteligências múltiplas na Educação Básica. O capítulo explora como essas teorias podem ser aplicadas de forma prática no cotidiano escolar, proporcionando uma abordagem mais personalizada no ensino. A análise de diferentes formas de inteligência e métodos de mediação de aprendizagem oferece aos leitores uma visão prática e teórica de como melhorar a eficácia do ensino na Educação Básica.

Em continuidade à formação de educadores, Elaine de Faria Michele Silva e Marco Antônio Ribeiro Merlin dedicam o Capítulo 5, **A Prática Pedagógica e a Formação Continuada de Professores: uma revisão de aspectos inerentes**, a uma revisão crítica sobre a prática pedagógica e a formação continuada de professores, abordando tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior. Eles discutem aspectos teóricos e práticos que permeiam a formação docente, enfatizando a importância da atualização constante e do desenvolvimento profissional contínuo. Este capítulo fortalece a discussão sobre a preparação e o desenvolvimento dos educadores, oferecendo uma análise abrangente das políticas públicas e estratégias pedagógicas eficazes.

No Capítulo 6, intitulado **A prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Contestado, assentamento Contestado e Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, São Bento-Lapa/PR**, Adriana Almeida Veiga apresenta um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas municipais do campo no Paraná, abrangendo a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora descreve as especificidades do contexto rural e as adaptações necessárias nas práticas pedagógicas para atender às necessidades dessa comunidade. A transição para um estudo de caso concreto permite aos leitores visualizar a aplicação prática das teorias discutidas nos capítulos anteriores, destacando como a educação no campo pode ser uma ferramenta de emancipação e desenvolvimento local.

No próximo capítulo, **Navegando Por Mares Pouco Antes Navegados**, Jacqueline Andreucci Lindstron aborda os desafios e inovações nas práticas pedagógicas emergentes, com foco no Ensino Superior e no Ensino Técnico Profissionalizante. O capítulo foca em novas metodologias e abordagens que estão sendo implementadas e testadas no ambiente educativo. A autora apresenta exemplos de práticas pedagógicas inovadoras, discutindo seus resultados e potenciais para transformar a educação. Além disso, o capítulo traz uma perspectiva de inovação e mudança, preparando os leitores para considerarem novas direções na educação.

Retomando a temática da educação inclusiva, Maria Aparecida Leduino Itagaki, Franci Dalva Oliveira da Silva e Pedrina de Lourdes Mastragelo, no capítulo 8, **A Influência da Língua de Sinais e o Processo de Comunicação Entre Surdos e Ouvintes**, por meio de uma pesquisa bibliográfica, enfocam a necessidade dos surdos terem uma língua de sinais e a importância de toda a sociedade aprender essa língua para viabilizar a comunicação dos surdos. Durante o capítulo, as autoras discorrem sobre a história da Educação Especial, o Congresso de Milão (Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos), o Bilinguismo e sua importância para a comunicação, a língua de sinais como forma de comunicação dos surdos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma forma de “inclusão”.

No Capítulo 9, **O Surdo morador do Campo: A Produção Científica em Teses e Dissertações**, Patrícia Paula Schelp e Marco Antônio Ribeiro Merlin examinam a produção científica relacionada à educação de surdos moradores do campo, integrando as práticas pedagógicas da Educação Básica e da EJA. Ela compila e analisa pesquisas recentes, teses e dissertações que abordam a educação inclusiva para surdos em contextos rurais. Este capítulo contribui para a compreensão das especificidades educacionais e sociais desse grupo, apontando caminhos para uma educação mais inclusiva e equitativa. Encerrando o livro, essa análise oferece um olhar detalhado sobre uma questão específica de inclusão, amarrando as diversas discussões apresentadas ao longo dos capítulos.

Por fim, no décimo e último capítulo, **Educação Profissional e Educação Ambiental: Práticas Pedagógicas na Contemporaneidade Brasileira**, Marco Antônio Ribeiro Merlin, Oscar Serrano Silva e Frederich Jahnel, enfocam a dificuldade de implementação do componente curricular Educação Ambiental nas práticas pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Profissional. Os autores abordam a necessidade de implantação de Políticas Públicas para a implementação da Educação Ambiental na Educação Profissional e defendem a formação de professores como um dos pilares para a efetiva integração da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas. Os autores sintetizam a importância da Educação Ambiental nos currículos, destacando seu papel na capacitação dos estudantes para que se tornem “agentes ativos na construção de uma sociedade sustentável, capazes de entender e enfrentar as complexas interconexões entre economia, meio ambiente e justiça social”.

Este livro reúne, portanto, uma diversidade de perspectivas e abordagens sobre as práticas pedagógicas, oferecendo uma contribuição valiosa para o campo da educação. Ao explorar temas que vão desde a influência do capital nas práticas educativas até as especificidades da educação inclusiva e do ensino no campo, os autores propõem reflexões e soluções para os desafios contemporâneos da educação. Esperamos que esta obra inspire educadores, pesquisadores e formuladores de políticas a repensar e aprimorar suas práticas, em busca de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

# **CAPÍTULO 1**

## **Educação e práticas pedagógicas sob a lógica do capital: Que sujeitos estamos formando?**

**Marcia Salete Wisniewski Schaly**

# Educação e práticas pedagógicas sob a lógica do capital: Que sujeitos estamos formando?

Marcia Salete Wisniewski Schaly<sup>1</sup>

O presente texto busca problematizar a influência da lógica do capital e ideias neoliberais, no campo da educação e suas práticas pedagógicas, com o objetivo de fomentar a questão: que sujeitos estamos formando?

Para tal, inicialmente contextualizamos, em linhas gerais, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação a serviço do modelo de produção capitalista, rumo ao processo de globalização e sociedade de consumo, buscando pensar como isso foi influenciando o campo da Educação. Nesse sentido, buscamos articular teorias sob a visão de autores da área de gestão de empresas e autores que discorrem sobre a Educação, no Brasil, analisando a partir do método histórico-dialético e contribuições da Psicanálise, em Freud e Lacan.

Na sequência, buscamos debater o lugar dado às juventudes, ante modelos educacionais neoliberais focados na capacitação para o mercado produtivo num processo de precarização da formação dos sujeitos, fundamentando questões sobre o sujeito neoliberal de nossa época, a partir de autores como Dardot, Laval (2016-2021), Bucci (2021) e Dunker (2021). Buscamos ainda, falar dos modos como uma educação repressiva se apresenta, entendendo-a como as várias formas de violência para o controle social, segundo Schlesener (2019), em sua leitura de autores da escola de Frankfurt, Marx e Freud.

---

<sup>1</sup> Marcia Salete Wisniewski Schaly: Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Mestra em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná; Especialista em Psicopatologia da Infância e Adolescência pelo Centro Universitário Sociesc de Blumenau; Especialista em Psicologia Clínica e Hospitalar pelo Conselho Regional de Psicologia; Especialista em Magistério pela Faculdade de Ciências Humanas e sociais de Curitiba; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação (Universidade Tuiuti do Paraná/CNPq); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão em Educação (Universidade Tuiuti do Paraná/ CNPq); Membro Participante Associado do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Psicanalista membro da Associação Psicanalítica de Curitiba. Possui experiência de 16 anos de trabalho no Hospital Psiquiátrico Pinel de Curitiba. Atua como Psicanalista em consultório particular, exerce atividades de docência, pesquisa e produções teóricas. É sócia proprietária da empresa Psicanálise & Educação Estudos e Transmissão Ltda. E-mail: marciasws@hotmail.com- ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0554-6753>  
LATTES CV: <https://lattes.cnpq.br/3291764872316515>

O presente capítulo constitui-se um recorte de nossa pesquisa de mestrado em Educação, intitulado “Adolescência e cultura digital: Políticas educacionais e subjetividade juvenil” (Schaly, 2022), articuladas aos novos estudos realizados até o momento.

### **A Revolução digital e novos contornos em uma sociedade de consumo: Qual a influência disso na Educação e nas práticas pedagógicas?**

Observamos que o desenvolvimento tecnológico e científico, a serviço da ideologia e modelo de produção do capitalismo, baseado na acumulação do capital, na divisão do trabalho e na mecanização, estruturou-se numa cultura de dominação e alienação, abrindo caminho para o processo de globalização e para o aparecimento de uma sociedade de consumo. Nosso interesse aqui é discorrer sobre a influência disso no campo da educação e suas práticas pedagógicas. Para tal, inicialmente, faz-se necessário compreender, brevemente, essas mudanças e novas configurações do capitalismo.

Em suas novas configurações, o capitalismo, que tinha seu lucro no mercado industrial e comercial, passa a obtê-lo a partir do mercado financeiro e, nesse sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ganham crucial e crescente importância, pois o capitalismo passa a depender impreterivelmente dos meios de comunicação: marcando um novo momento da história: “A Era da Sociedade Informacional que propicia um novo avanço das fronteiras do desenvolvimento do capital, por muitos denominado de Globalismo” (Oliveira, 2008, p. 8).

Dessa forma, observamos que as Tecnologias da Informação e Comunicação, na sociedade capitalista em que vivemos, ganham contornos específicos a serviço dessa ideologia hegemônica. Isso porque as tecnologias passam a ser utilizadas para fins lucrativos e como instrumentos de poder, tendo também como função dominar o trabalhador, ofuscando sua relação com o capital e instituindo novas formas de coerção e controle social, apontando para mudanças na Educação e na subjetividade das pessoas. Tal aspecto fica evidente no capitalismo tardio ou monopolista, no entanto, para melhor compreensão e fundamentação deste estudo, faz-se necessário observar

algumas das transformações no capitalismo no seu processo histórico, considerando o capitalismo liberal e o capitalismo monopolista.

O capitalismo liberal tem seu auge no século XIX, com o domínio político e econômico da classe burguesa, trazendo novas configurações ao sistema produtivo concorrencial e nova concepção de individualismo. Em tal concepção, o discurso era de que cada indivíduo dotado de razão e liberdade de pensamento teria capacidade de ação transformadora e, ideologicamente, teria oportunidades iguais. Esse período foi marcado pelo surgimento de inúmeros empreendedores individuais em busca do acúmulo de riquezas.

Com as inovações tecnológicas dessa época, passa a haver aumento da produtividade que abre caminhos para o excedente na produção, ou a mais valia, num mercado em expansão. Tal excedente tem seu destino na absorção pelo consumo ou acumulação – entretanto, segundo Baran e Sweezy (1966), os mercados chegariam a um ponto em que não poderiam mais absorver o excedente produzido e, no capitalismo liberal, outras formas precisariam ser desenvolvidas para dar vazão a esse excesso, por vias como: campanhas de vendas e publicidades dirigidas, estímulo e criação de novas necessidades de consumo, impulsionando a lógica perversa e alienante do indivíduo consumidor; pela função do Estado ou governo de absorver grande parte do excedente, atendendo aos interesses da classe que detém o monopólio; pelo uso desse excedente pelos militares, uma vez que os exércitos, nesse sistema, assumem a função de controle das forças internas opositoras (Baran; Sweezy, 1966).

A produção em grande escala passa a ser domínio de grandes empresas, configurando o capitalismo tardio. Com ele, surgem profundas mudanças na organização familiar, social, política e econômica, sustentadas pelo avanço tecnológico e pela ideologia burguesa, sendo a principal delas a substituição do empresário individualista pelos administradores ou pela junta de diretores (Baran; Sweezy, 1966).

Portanto, as transformações tecnológicas vão assumindo importância fundamental para as grandes empresas na busca de redução de custos, eficiência produtiva e aumento de lucros, além de determinar o tipo de mercadoria e a forma a serem produzidas em larga escala. A tecnologia, segundo o frankfurtiano Herbert Marcuse ([1964]1973), torna-se totalitária na medida em

que determina as condições e necessidades sociais e individuais e, mais ainda, transforma as necessidades sociais em aspirações individuais. Assim, a tecnologia vai fazendo uma espécie de fusão da economia, política, racionalidade e cultura (Marcuse, [1964]1973).

Observamos, assim, que a partir das revoluções industriais, um novo cenário se constitui, resultando em radicais transformações, seja na expansão da economia capitalista no mundo, seja no espaço urbano e na configuração social. Tais transformações se deram de forma muito veloz, modificando a relação do homem com a natureza, a relação do homem com o trabalho e os modos de laços sociais, ganhando impactos sistêmicos ainda mais consistentes com a Quarta Revolução Industrial.

Essa nova era tem sido considerada a mais profunda e abrangente na história, não só pela forma como vem transformando os objetos, os espaços, as relações, os elos entre público e privado, a noção de tempo, entre outros, mas também pelas mudanças que vem proporcionando na forma das pessoas viverem, trabalharem, pensarem, sentirem e se relacionarem, apontando para novos modos de subjetivação.

Esses modos de subjetivação, segundo o psicanalista Christian Dunker (2021), geralmente são definidos por uma estrutura de linguagem em novas configurações sob a influência da internet, principalmente os algoritmos, inteligência artificial, entre outros aspectos que tenderão a captar com precisão a condição mental do sujeito em seus sentimentos, fracassos e incertezas; pensamentos como atos de reconhecimento, interpretação e leitura da realidade; e modalidades de circulação do desejo, considerando as formas de relação do sujeito com o mundo, na regulação da realização do potencial desejante, bem como as formas com que o sujeito lida com a diversidade de suas próprias produções em suas experiências sociais e subjetivas (Dunker, 2021).

Assim, a Indústria 4.0, termo introduzido em 2011, na Alemanha na Feira de Hannover, refere-se a um conjunto de inovações tecnológicas que exercem um papel preponderante no novo ciclo econômico, entre elas: Internet das coisas, Plataformas digitais, Nuvem informática, Robótica, Sistemas Ciberfísicos, Realidade aumentada, Manufatura aditiva, Inteligência artificial, *Big data*, entre outras (Barbosa *et al.*, 2020; Magaldi; Salibi, 2018).

Outros aspectos que fundamentam a tese da 4ª Revolução Industrial, desenvolvidos por Schwab (2017) são: Velocidade, Amplitude e profundidade, e Impacto sistêmico. A velocidade, nessa Revolução, está se dando de forma exponencial e não mais linear como ocorreu nas Revoluções Industriais anteriores, impulsionada pelas tecnologias potentes e inovadoras e por um mundo interconectado e multifacetado. A amplitude e a profundidade resultam da revolução digital e da combinação de várias tecnologias que geraram novos paradigmas no campo dos negócios e da economia, bem como na sociedade de modo geral. Esse conjunto, por sua vez, gera transformações de sistemas inteiros, e é chamado de impacto sistêmico, dentro dos países e fora deles, incluindo os impactos nas organizações, nas indústrias, nos espaços urbanos e em todos os aspectos da sociedade (Schwab, 2017).

Tal contexto vai reconfigurando o mercado de trabalho e os modelos de gestão e, conseqüentemente, novas demandas em relação às habilidades e às competências específicas para tal mercado vão surgindo. As exigências do mercado de trabalho também alteram o campo da educação e suas práticas pedagógicas com o objetivo de formação de mão de obra especializada. Para exemplificar essas mudanças no mundo corporativo do trabalho, que interferem na área da educação submetida ao discurso neoliberal, destacamos dois aspectos principais que vêm sendo discutidos por autores da área de gestão.

Um aspecto diz respeito à evolução dos modelos de gestão, e seus desdobramentos no trabalho, como: ambiente corporativo, perfil de lideranças e organizações, evolução empresarial, potencial das novas tecnologias digitais da informação e comunicação, estratégias personalizadas de marketing, estudo das gerações e perfil dos consumidores, cultura do *management*, entre outros. O segundo aspecto, inter-relacionado com o primeiro, diz respeito às mudanças sociais, incluindo-se: a forma como os indivíduos estão lidando com as rupturas tecnológicas, a subjetividade e o modelo atual de educação. Para a educação, nessa lógica mercantil, o objetivo é fazer com que os indivíduos sejam modelados para atender essa nova realidade (Magaldi; Salibi, 2018).

Tal perspectiva sobre a educação neoliberal a partir do referencial de estudiosos da área de gestão, como os referidos autores, vem questionar os modelos educacionais e seus educadores, fazendo uma crítica ao considerarem

que, para essa nova realidade, frente a todos os avanços tecnológicos e sociais, o nosso modelo estaria ultrapassado. Isso porque os apontamentos seguem a direção da era do pensamento exponencial, da revolução da comunicação e da informação a partir da internet; das transformações nos ambientes corporativos e competitivos e a nova dinâmica de mercado, cujo modelo de gestão, na 4ª Revolução Industrial, tem foco no aumento dos mercados atingidos, nas interações entre os mercados, no crescimento da demanda e em beneficiar-se do efeito rede e construção de comunidades, proporcionado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação; do novo perfil de líderes e da necessidade do ser humano em perceber o ritmo das mudanças tecnológicas (Magaldi; Salibi, 2018).

Essa perspectiva, a qual questionamos, é basicamente uma visão corporativa do mundo capitalista, acentuada pelas ideias neoliberais, por meio da qual tais autores demonstram haver um descompasso entre as mudanças e demandas do século XXI na indústria e o sistema educacional atual no que se refere ao desenvolvimento de novas competências do trabalhador, exigidas para o futuro das organizações. Essa visão e esse discurso neoliberal sobre educação estão voltados para a formação de competências para o mercado de trabalho, não considerando a educação em sentido amplo, ou seja, uma educação para a vida.

O modelo de educação neoliberal, em síntese, busca a criação de um neosujeito, o chamado sujeito-empresário de si (Dardot; Laval, 1916) abrindo campo para a financeirização da vida. O foco dessa proposta é a formação e preparação de novos líderes empresariais, compreendidos como agentes de transformação da sociedade – entretanto, esses líderes, considerando as desigualdades sociais no Brasil, seriam os sujeitos pertencentes às classes burguesas.

Observamos que, nesse processo, os jovens pertencentes às classes mais favorecidas economicamente passam a ser o alvo para esse modelo de formação. Já os jovens pertencentes às classes menos favorecidas estariam excluídos dessa formação para liderança, sendo direcionados para outras funções mais operacionais no mercado de trabalho, a partir de cursos técnicos profissionalizantes. Nessa direção, a formação de sujeitos, bem como a formação de subjetividades, vai se constituindo sob a influência de contextos

socioeconômicos diversos, porém todos submetidos ao discurso alienante neoliberal.

Consideramos importante trazer esses apontamentos para situar em que lugar a educação no Brasil vem sendo colocada, principalmente a partir da década de 1990, quando o processo de modernização do país foi ganhando nova configuração. Nesse sentido, podemos pensar que as políticas públicas educacionais brasileiras e as práticas pedagógicas vem seguindo essa direção: qualificação da mão de obra do trabalhador para desenvolver a estrutura econômica, vinculada e impulsionada pelas novas tecnologias e pelos novos modelos de gestão empresarial neoliberal, os quais buscaremos explorar na sequência, ampliando as questões sobre juventudes e neoliberalismo.

### **Juventudes e modelos educacionais neoliberais: capacitação para o mercado produtivo e precarização na formação dos sujeitos**

Que sujeitos ou que tipo de juventudes, pretendem-se formar a partir de modelos educacionais, regidas por racionalidades neoconservadoras e neoliberais?

Esse é um questionamento necessário, considerando que o neoliberalismo, segundo Dardot e Laval (2016), é uma racionalidade que vem reestruturando a sociedade e as formas de governança do Estado, bem como vem instituindo formas de comportamentos, alterando os laços sociais, e produzindo novas subjetividades. Tal gestão neoliberal de controle da sociedade historicamente surge como uma resposta ao nascimento do Estado social europeu, firmando-se como uma política eficaz na destruição da cidadania e da conquista de direitos. O aspecto sociocultural do Estado social diz respeito fundamentalmente ao caráter político, conferido pela cidadania à democracia. Dessa forma, o neoliberalismo surge para limitar o poder do povo ou democracia de massa, criando formas de submissão desse povo via políticas do Estado autoritárias aliadas às regras de mercado (Dardot *et al.*, 2021).

Entendemos, portanto, que a racionalidade neoliberal foi se fortalecendo pela violência e brutalidade, sejam elas legitimadas pelas leis instituídas do Estado ou pela forma como o Estado é manipulado nas mãos de políticos que se

esforçam para atacar a democracia e instituições que a defendem. Nesse sentido, o discurso da eficácia, produtividade e liberdade individual, fortalecido pelo discurso neoliberal, se sobressai aos valores políticos democráticos.

Assim, a direção da sociedade, da economia e da educação permanecem nas mãos da classe dominante, de tecnocratas, sustentados pela força militar e discursos religiosos, chamados de mecanismos de vigilância e controle, cujo objetivo é preservar a civilização ocidental classista, branca, patriarcal e heteronormativa. Nesse cenário, o neoliberalismo vem atuando em pelo menos dois sentidos: por um lado, vem buscando a modernização das tecnologias, principalmente as Tecnologias da Informação e Comunicação, e vem implantando novas formas de vida e subjetividades sob normas conservadoras e autoritárias; por outro lado, cria estratégias de controle sob valores tradicionais religiosos e patriarcais (Dardot *et al.*, 2021).

Com isso, observamos que as políticas públicas educacionais brasileiras, nas últimas décadas, buscam, cada vez mais, adequar as práticas pedagógicas às exigências do mercado nacional e internacional, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, numa verdadeira regressão do campo político e social em que a sociedade administrada ganha terreno, reduzindo o sujeito a um grupo de assíduos consumidores. Além disso, o neoliberalismo cria um campo de extrema competitividade generalizada, induzindo as pessoas a se sentirem sempre em dívida e a buscarem uma permanente reinvenção, custeando os próprios recursos formativos, numa luta econômica sem fim contra os outros (Dardot; Laval, 2016).

A busca pela modernização das escolas impulsionou várias reformas curriculares, políticas e práticas educacionais, elaboradas e implementadas por grupos da classe dominante que continuam privilegiando os próprios interesses, privatizando cada vez mais a educação, num consenso ideológico. Entendemos que é dessa forma que a educação ingressa na lógica de mercado (Marrach, 1996; Silva, 2018). O discurso neoliberal toma a educação como um ponto estratégico, visando à qualificação de mão de obra para o trabalho, principalmente de juventudes brasileiras de classes menos favorecidas, estimulando que esses adquiram a capacidade de lidar com técnicas e linguagem de informática e outras técnicas laborais-estratégicas. Outro aspecto

é o controle da produção científica das escolas e universidades, pelo setor empresarial, por intermédio do qual a ciência é transformada em capital técnico-científico, segundo Murrach (1996).

Verificamos, portanto, como a educação tem estado a serviço da ideologia dominante, que se sustenta pela construção de uma realidade simbólica hegemônica, a qual ganha força pelos meios de comunicação de massa e pela transmissão e difusão dessa ideologia e princípios doutrinários pela escola.

Ressaltamos, ainda, como as escolas estão sendo abordadas como um mercado, não só para os produtos da indústria cultural, mas para todos os produtos ofertados às redes de ensino pelo setor privado, empobrecendo o campo político e social da educação e, portanto, das escolas também. A educação está se tornando um serviço e, desta forma, o aluno passa a ser um consumidor dela, que avança a passos largos para a privatização e a elitização do ensino, como vem ocorrendo no Estado do Paraná, pelo projeto de privatização das escolas públicas estaduais, elaborado pelo atual governo do Estado. O professor, nesse contexto, corre o risco de se tornar um treinador de jovens a serem qualificados para o mercado de trabalho. Tudo isso ao custo da exclusão de um processo de formação crítica e do aniquilamento de uma “educação emancipadora”, segundo a teoria Adorniana.

A educação escolar, sob a influência das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, sob a lógica do capital, adentra ao mercado, via influência do marketing, publicidade cultural e racionalidade. Aspectos esses já apontados por Adorno, em 1947, em seus estudos sobre a indústria cultural e formação da subjetividade coisificada (Adorno; Horkheimer ([1947]1985).

Nesse contexto, observamos como as políticas educacionais e sociais neoliberais proporcionam uma regressão na esfera pública, ampliando as desigualdades sociais, que são mascaradas por um discurso de negação das diferenças, das desigualdades e dos problemas socioeconômicos, políticos e culturais. Esses aspectos vão na contramão de qualquer projeto de educação que vise à transformação profunda da sociedade.

Frente a esse contexto, trazemos nosso entendimento sobre juventudes que apontam para a existência de variados contextos juvenis, ou concepções de

juventudes, que se constituem numa condição sócio-histórica, que incluem: a cultura, o tempo/espaço, a sociabilidade, além de variáveis políticas e simbólicas, marcadas por flutuações, inconstâncias e múltiplos modelos identificatórios.

Esses marcadores sociais vinculam o perfil juvenil a um contexto histórico e social em que o jovem constitui sua identidade. Dessa forma, o jovem estando inserido numa sociedade permeada por mecanismos do capitalismo neoliberal estaria sujeito aos efeitos concretos destes mecanismos na produção de sujeitos neoliberais, porém não numa relação direta determinista, pois o jovem também produz seu modo singular de subjetivação, com os recursos simbólicos disponibilizados pela cultura.

Mesmo assim, é importante considerar como uma certa juventude fica submetida a um imperativo pedagógico, cuja ordem é a capacitação para o mercado produtivo, num processo de precarização em relação aos sujeitos e sua formação, uma vez que, nessas circunstâncias, muda-se o sentido da escola que passa a intensificar o capital humano (Silva, 2015). Este é o neosujeito, cuja subjetividade é marcada pelo desempenho, competitividade e gozo, conforme demonstraram Dardot e Laval (2016).

### **Sujeito neoliberal de nossa época**

A concepção de um novo sujeito é descrita, conforme cada época. A própria categoria ou noção de sujeito é interpretada de modo diverso, conforme o autor ou a teoria. Na análise de Dardot e Laval (2016), por exemplo, facilmente encontramos a definição foucaultiana do sujeito constituído a partir do campo das relações de poder<sup>2</sup>. Entretanto, a ambivalência se faz presente na análise desses autores, quando também se referem ao sujeito a partir da teoria psicanalítica e, nessa perspectiva, o sujeito tem sua existência marcada pelo campo da linguagem que o precede antes mesmo de seu nascimento.

---

<sup>2</sup> Michel Foucault teve o sujeito como tema de pesquisa a partir do estudo sobre o poder, tendo dois vetores em sua obra ao fazer a analítica da subjetividade: a subjetivação decorrente de práticas coercitivas e de assujeitamento e a subjetivação reflexiva, e a autônoma (como prática da liberdade), resultado de seus estudos, a partir de 1980, sobre governamentalidade e práticas de si.

Freud (1921), em sua teoria, trouxe a concepção de inconsciente – portanto, o sujeito da psicanálise é o sujeito do inconsciente, o sujeito do desejo, marcado pela falta e movido por esta. Tal sujeito nasce numa cultura e se constitui pela inserção na linguagem ao ser tomado pelo desejo de um Outro (Lacan, 1969-1970). Entretanto, na contemporaneidade, é possível observar um abalo nessa noção de sujeito, quando este fica assujeitado a um Outro pouco interditado, ou seja, pouco marcado por uma falta simbólica. Dessa forma, surge a ilusão de completude, deslocando o sujeito à condição de objetualização.

Alertados disso e a partir dessas considerações iniciais é que poderemos pensar que a razão mais consistente da ancoragem da promessa neoliberal no sujeito se dá justamente por essa ideia imaginária de completude e de um sujeito objetualizado.

Segundo Dardot e Laval (2016), do sujeito produtivo e individualista das sociedades capitalistas industriais, temos agora o sujeito neoliberal. Este, em seu processo de formação, tem a sua própria condição psíquica afetada, apresentando sintomas e sofrimento reveladores, segundo a psicanálise, de uma problemática da subjetividade: o mal-estar da contemporaneidade. O psicanalista Christian Dunker (2017) concorda com Dardot e Laval acerca de estarmos diante de uma mudança estrutural do sujeito, entretanto, tal estrutura, segundo o autor, se refere mais a uma mudança que ocorre na fantasia ideológica, e que “afeta basicamente a economia da relação sacrifício-prazer e o modo de localização discursiva do sintoma em uma relação com o sofrimento. Estamos diante de um sujeito que prescinde de uma unidade narrativa para expressar seu sofrimento” (Dunker, 2017, s/n).

Observamos como o neoliberalismo vem se especializando em um saber administrativo e normativo sobre o comportamento das pessoas, ocupando-se em como obter mais eficiência e produtividade do sofrimento. O modo como faz isso se dá, principalmente, por uma nova configuração das rotinas opressivas e alienantes sobre o trabalhador, além da imposição de medo ou condições de um desamparo discursivo e a instituição de uma concorrência em todos os espaços da vida das pessoas: escola, família, trabalho, entre outros. Essa condição de normatização, consistente de formas de coerção e alienação, produz variedades ou modos de sofrer, e a propagação dessa racionalidade neoliberal se dá pela

poderosa ferramenta discursiva que é a publicidade. Essa nova configuração social vem produzindo alteração nas referências identitárias e identificatórias sobre as quais as novas subjetividades se fundam.

Nesse sentido, o campo do desejo também tem sido objeto de investigação, não apenas pela psicanálise, mas também pela racionalidade neoliberal, que é fruto de um processo histórico de composições estratégicas na educação, como processo de formação, ou melhor, fabricação ou modelação continuada dos sujeitos a partir de diversas técnicas ou práticas pedagógicas: “Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui.” (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

Observamos, a partir dos autores supracitados, que o sujeito desejanse tornou alvo desse novo poder que vem elaborando um discurso alienante com estratégias práticas para capturar o indivíduo, conduzindo-o ao trabalho para uma empresa como se o fizesse para si mesmo. O sujeito de si mesmo tem o sentido de governo de si e vigilância de si mesmo, devendo ser um homem empoderado, competitivo, bem-sucedido e responsável por seus eventuais fracassos. Importante salientar que se esse homem empreendedor deprime ou adocece, seu “diagnóstico” é logo interpretado como “falta de garra”, “preguiça”, “falta de vontade” ou algo assim, pois não há tempo a perder e não há lugar para fracassados no território do neoliberalismo.

Assim, com as práticas discursivas neoliberais, delineou-se a figura do homem-empresa, segundo Dardot e Laval (2016), instaurando uma série de estímulos e sanções, objetivando uma homogeneização e unificação inédita das formas plurais da subjetividade, numa condição em que se aliena o sujeito eliminando sentimentos de alienação que esse possa ter, assim como também se elimina a distância entre o sujeito e a empresa, ou seja, elimina-se qualquer intervalo ou espaço em que o sujeito possa surgir como um ser pensante.

Diante de formas discursivas totalitárias e moralistas que produzem modos de sofrer, destacamos que a psicanálise vai além de uma crítica às formas sociais de alienação do sujeito. A psicanálise questiona a implicação do sujeito

em sua própria alienação e servidão voluntária<sup>3</sup>, buscando, a partir de sua práxis, convocar o sujeito a sair das garantias totalitárias de gozo, lidando com a castração e assumindo a condição de responsabilização-implicação no exercício de seu desejo. Podemos localizar aí a grande contribuição da Psicanálise para o pensamento político.

Nesse sentido, é importante compreender as mudanças na subjetividade produzidas pelo neoliberalismo que “operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofacistas” (Dardot; Laval, 2016, p. 9), bem como compreender a implicação do sujeito nessas questões, uma vez que o sintoma se constitui na maneira singular de resposta do sujeito frente ao discurso de seu tempo. Isso nos leva a compreender que na cultura neoliberal (e na cultura digital) há um mal-estar próprio produzido pelo contexto em questão. Nessa condição ilimitada de como o neoliberalismo se impõe e se introduz na vida das pessoas, encontramos em Dardot e Laval (2016) descrições de que, em suas novas configurações, o capitalismo não é passível de regulação ou interferências, uma vez que este delineou, potentemente, a formação e características dos laços sociais. O neoliberalismo construiu um imaginário, num caráter de promessa, extremamente sedutora, introduzindo uma lógica de valorização de si, comprometendo o próprio ser em “capital humano” e “empresa de si”.

Nessa perspectiva, recai sobre o sujeito que ele aprenda a desenvolver estratégias de vida sobre si mesmo, com o auxílio de *coaches* (treinadores) de subjetividade ou consultores em estratégias; técnicas de programação neurolinguística (PNL); análise transacional (AT); técnicas de governamentalidade; técnicas de comunicação e persuasão; treinamento de comunicação não violenta; e outras técnicas de abordagens pragmáticas que visem moldar um indivíduo, fazendo um uso da subjetividade do mesmo, com o objetivo de torná-lo mais eficaz e competitivo. Essa gestão da subjetividade visa

---

<sup>3</sup> Servidão voluntária é um conceito elaborado por Étienne La Boétie, publicado originalmente em 1549, sob o título “Discurso sobre a servidão Voluntária”, destacando que muitas pessoas se submetem, sem resistência, a sistemas opressivos, inclusive, manifestando certa satisfação na posição de inferioridade que ocupam, por vontade própria.

programar o indivíduo para ampliar o seu capital humano e, se ele fracassar, os riscos, a culpa e responsabilidade (fabricação do homem *accountable* – responsável) são única e exclusivamente dele e não do sistema em questão (Bucci, 2021; Dardot; Laval, 2016). Testemunhamos, assim, os efeitos do discurso neoliberal e do discurso da ciência, em suas técnicas de treinamento modelagem sobre a subjetividade, afetando a saúde mental das pessoas.

Encontramos outro aspecto desse imaginário social, que foi criado pelo neoliberalismo e que avança e ganha novos contornos, no que interpretamos das contribuições de Bucci (2021). Segundo o autor, podemos observar como o capitalismo se especializou em explorar o olhar como trabalho, indo muito além da publicidade e de sua capacidade de fisgar a imaginação do consumidor. Trata-se da exploração, em que o capital transformou o olhar em força produtiva, apropriando-se de tudo que é visível, moldando absolutamente todo o imaginário em que estamos inseridos. Isso tem sido chamado de “superindústria do imaginário”, que foi, ao longo da história, substituindo a instância da palavra impressa pela imagem – mais especificamente imagens ao vivo, que ganham amplitude com as mídias digitais (Bucci, 2021).

O autor ainda descreve que não é em vão que as empresas mais valiosas do mundo em 2020, as chamadas “*big techs*” norte-americanas (Apple, Amazon, Alphgabet [Google], Microsoft e Facebook), são aquelas que se especializaram em comunicação, exploração do olhar e criação de bancos de dados pessoais, carregados de traços da subjetividade de seus usuários, que podem ser manipulados conforme os interesses: “Os conglomerados da era digital elevaram o velho negócio do database marketing à enésima potência, com informações ultra precisas sobre cada pessoa, e desenvolveram técnicas neuronais para magnetizar os sentidos dos ditos usuários” (Bucci, 2021, p. 18). Assim, capturar o olhar e a atenção, além dos dados pessoais, tem sido o propósito desses perspicazes agentes do mercado.

Dessa forma, os recursos mais valiosos, chamados de “novo petróleo”, são os dados pessoais extraídos pelas “gigantes da internet”, em proporções inimagináveis, cuja restrição e/ou regulamentação ainda não ocorrem por meio das legislações nacionais (Bucci, 2021), ou, de fato, não há esse interesse, visto que quem se apropria dos dados íntimos de cada sujeito tem em mãos

verdadeiro poder, força, fortuna e sucesso. Assim, Bucci (2021) destaca que “as ‘gigantes da internet’ concentram mais poder de comunicação e mais controle sobre o fluxo da informação do que a imensa maioria dos Estados nacionais” (p. 19). Refere, ainda, que tais empresas “têm mais força de mercado que as bancas do capital financeiro internacional.” (Bucci, 2021, p. 19).

Observamos que esses aspectos supracitados se materializaram no filme “Não olhe para cima” (*Don’t look up*), lançado em 2021, no Brasil, pela Netflix, dirigido por Adam McKay. Analisar esse filme, observando comentários da crítica, é pertinente para o tema deste estudo, pois o filme retrata algo como: não olhe para o poder das corporações tecnológicas (*big techs*) e seus algoritmos. Além disso, tece um cenário sobre a verdade das pesquisas científicas e sua relação com os interesses políticos da extrema direita, sob a lógica destrutiva do sistema capitalista e sob as condições da sociabilidade burguesa em decadência. O filme nos coloca diante da situação em que a lógica do capital está acima da sobrevivência humana.

A sátira expressa a crise de uma sociedade, caricaturando diversos personagens e retratando temas como: mediocridade, desonestidade, machismo, difamação das mulheres, negacionismo, fascismo, egocentrismo, alienação, ciência e sua relação com o poder hegemônico e, principalmente, uma juventude sem esperanças e sem perspectivas. Os personagens vivem relações contraditórias, alienadas e conformadas com os problemas sociais. A capacidade manipuladora e alienante da grande mídia é o principal destaque, considerando a maneira como os conteúdos são propagados e distorcidos nas redes sociais, nos noticiários, nos programas de televisão, entre outros. Assistimos à subordinação da sociedade e da estrutura política às imposições dos capitalistas, num ataque aos direitos, à democracia, ao pensamento crítico e à ciência – considerando a contradição dos interesses nas tecnologias e pesquisas científicas para atender o desejo dos empresários e da classe dominante. Vemos uma sociedade tomada pela fabricação de signos e discursos que encantam, seduzem e cegam os desavisados. Diante desse cenário, citamos Bucci (2021, p. 22):

O capital deixou de lado os objetos físicos e virou um narrador, um contador de histórias, e se fez um produtor de significações. O capital

se descobriu linguagem e se deu bem na sua nova encarnação. (...) o capital, além de explorar a força de trabalho, aprendeu a explorar o olhar – o capital explora o olhar como trabalho, compra o olhar em função daquilo que o olhar produz, e não apenas em função daquilo que o olhar pode ver. (...) O capitalismo se deu conta de que o olhar não é simplesmente um polo receptor das mensagens ou imagens prontas, mas uma força constitutiva de sentido social. A ação do olhar, mais do que ver isso ou aquilo, é tecer um sentido para isso ou aquilo.

Eis aí a “Superindústria do Imaginário”, que consiste na forma como “o capital compra o olhar social: para construir os sentidos dos signos, da imagem e dos discursos visuais que ele pretende pôr em circulação como mercadoria” (Bucci, 2021, p. 22). Assim, à medida que o sujeito vai olhando para uma imagem, trabalha para que essa vá adquirindo sentido, ou seja, vai fabricando significação.

### **Considerações Finais**

Marcamos, neste texto, a influência da lógica do capital e neoliberalismo em nossa fragilidade constitutiva, contribuindo para uma condição alienante na formação dos sujeitos. Aspectos que podemos ainda, articular com a noção de educação repressiva, segundo Schlesener (2019). Para a autora, a educação repressiva é a base que sustenta o ideário liberal e neoliberal. O ideário é reforçado por meio da formação ideológica, em que comportamentos sociais são naturalizados e interiorizados, contribuindo para que o sujeito desenvolva uma condição de autorrepressão, sentimento de culpa, medo e inibição de suas ações. Assim, “a educação repressiva faz parte da formação da sociedade, lhe é intrínseca” (Schlesener, 2019, p. 21).

As diversas formas de controle e repressão, tanto familiar quanto social, foram amplamente pensadas por autores como Freud, Marx, Adorno e Horkheimer, sendo que a contribuição desses autores permanece de grande atualidade para que possamos identificar em nosso cotidiano, de que modo a repressão se faz presente e que faces assume, principalmente ao considerarmos a intensa disputa de poder, as ações políticas que incitam o ódio, os preconceitos e as manipulações de ideias por intermédio dos meios de comunicação de massa e das redes sociais.

Segundo Schlesener (2019), a formação da subjetividade por meio de uma educação repressiva, na teoria Freudiana, tem suas bases na família patriarcal, na submissão da mulher, na religião e no exército, considerando a dimensão social da Psicanálise e da repressão dos instintos (controle da sexualidade). Para Marx, a formação do processo civilizatório e da subjetividade estaria na família patriarcal e na formação ideológica que se observa na relação social do trabalho e na luta de classe. Schlesener (2019) afirma que tal leitura é bastante relevante para nós e fundamenta-se em questões de ordem psicológica que influenciam na produção de um imaginário social “criando formas de submissão ideológica que reduzem a maioria da população explorada em instrumentos de sustentação das próprias formas de dominação” (p. 27).

Desta forma, torna-se possível observar que a luta de classes vem se apresentando, no início do século XXI, como um confronto oculto, sustentando-se nas dinâmicas de características psicológicas que mobilizam as massas. Isso promove um ressurgimento do ideário fascista, o que é preocupante, pois se refere a uma ideologia que incide na formação das subjetividades, promovendo uma concepção de mundo utilitarista e tecnicista, com práticas pedagógicas nessa direção – a qual, por exemplo, encontramos na reforma do novo Ensino Médio, no Brasil, que dá sustentação a uma política econômica em harmonia com a financeirização do capital (Schaly, 2022), diga-se de passagem: uma política econômica perversa.

Tal condição, à qual as juventudes brasileiras e todos nós estamos submetidos, vem desconstruindo a democracia, tornando a política fragmentada, desacreditada e a submetendo a um moralismo intensificado e nutrido por preceitos moralistas e religiosos, enfatizando uma sociedade administrada, desigual, repressiva, preconceituosa e alienante. É nesse sentido que a sociedade constrói uma educação repressiva. Assim, é necessário compreender a educação não só em sua dimensão ideológica e política, mas também na dimensão repressiva. Tal compreensão é primordial se o objetivo for, de fato, construir um projeto de educação, com suas práticas pedagógicas, que promova a reflexão crítica, ao invés de investir numa educação que assume as características de adestramento de corpos e comportamentos a partir da

coerção, submissão e medo; formações alienantes e preconceituosas, entre outras.

Dessa forma, considerando que a educação é política, realiza-se na vida e que a escola tem um papel fundamental na construção de um projeto de sociedade, destacamos que a educação é um processo de conhecimento tanto de si mesmo quanto do mundo, considerando as questões sociais, culturais e políticas de onde o sujeito está inserido – e uma das instituições que se ocupa da formação dos jovens e da sociedade é a escola: “Na sociedade capitalista a escola cumpre as exigências materiais e simbólicas necessárias para a manutenção da ordem econômica instituída (Schlesener, 2021, p. 425), ou seja, a escola assume a função de formação para o trabalho, Entretanto, segundo Adorno (1969), a escola também poderia criar as condições necessárias de emancipação política, atuando na formação de um pensamento autônomo.

Compreendemos que uma educação verdadeiramente emancipadora somente seria possível com uma mudança estrutural, seja da escola e da formação continuada dos professores, buscando um novo projeto de sociedade. Viabilizar uma emancipação efetiva dos sujeitos, de fato, torna-se um grande desafio para a educação, principalmente considerando os aspectos aqui demonstrados sobre a formação dos sujeitos, portanto, de suas subjetividades, sob a influência do *ethos* neoliberal.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** /Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 [1969].

BARAN, Paul A.; SWEEZY, Paul M. **Capitalismo Monopolista:** ensaio sobre a ordem econômica e social americana. Tradução: Waltensir Dutra. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BARBOSA, Alexandre *et al.* Cidades Inteligentes no contexto da quarta revolução industrial. In: **A quarta revolução Industrial:** inovações, desafios e oportunidades. Cadernos Adenauer XXI, Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, v. 1, p. 9-33, 2020.

BUCCI, Eugênio. **A superindústria do imaginário**: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é invisível. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016 [2009].

DARDOT, Pierre *et al.* **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. Tradução de Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2021.

DUNKER, Christian. **A psicanálise e o neoliberalismo**: entrevista com Caterina Koltai, Christian Dunker, Maria Rita Kehl, Nelson da Silva Jr., Paulo Endo e Rodrigo Camargo. Por: Bruna Coelho; Daniela Smid e Pedro Ambra. Lavra Palavra, 19 maio 2017. Disponível em: <https://lavrapalavra.com/2017/05/19/a-psicanalise-e-o-neoliberalismoentrevista-com-caterina-koltai-christian-dunker-maria-rita-kehl-nelson-da-silvajr-paulo-endo-e-rodrigo-camargo/>

DUNKER, Christian. Prefácio. In: GOLDENBERG, Leonardo, AKIMOTO, Cláudio (orgs.) **O sujeito na era digital**: ensaios sobre psicanálise, pandemia e história. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e a análise do Ego. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1996 [1921].

LACAN, Jacques. **Seminário 17: O avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992 [1969-1970].

MAGALDI, Sandro; SALIBI, José Neto. **Gestão do amanhã**: tudo o que você precisa saber sobre gestão, inovação e liderança para vencer na 4ª revolução industrial. São Paulo: Editora Gente, 2018.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade Industrial**: O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973 [1964].

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e educação. In: **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Celestino A. da Silva Jr, *et al.* São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 42-56.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a techné e a tecnologia. **Itinerarius reflectionis**, v. 4, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20417/>.

SCHALY, Marcia Salete Wisniewski. **Adolescência e cultura digital**: políticas educacionais e subjetividade juvenil. Dissertação de Mestrado. Programa de

pós-graduação mestrado e doutorado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022.

Disponível em:

<https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1910/2/ADOLESCENCIA%20E%20CULTURA%20DIGITAL.pdf>

SCHLESENER, Anita Helena. **Educação repressiva**: as várias faces da repressão na formação da sociedade. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2019.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação repressiva e educação emancipadora: notas acerca da personalidade autoritária e seus desdobramentos na educação. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p.417-426, maiO/ago., 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/wFpGNGWdXKx78zHx69v38qD>

SCHWAB, Klaus. **The fourth industrial revolution**. New York: Crown Business, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/>.

SILVA, Monica Ribeiro. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível

em:<https://sintesc.org.br/files/1081/Texto%203%20BNCC%20e%20Reforma%200Ensino%20Medio%202018.pdf>.

# **CAPÍTULO 2**

## **Saúde e Trabalho Docente: uma análise das pesquisas educacionais**

**Janaina Pinto**

# Saúde e Trabalho Docente: Uma Análise das Pesquisas Educacionais

Janaina Pinto<sup>4</sup>

## Introdução

Embora o tema da saúde do professor e as condições de trabalho docente não sejam inéditos, o presente estudo busca contribuir para a discussão atual por meio de uma revisão abrangente da literatura existente. A decisão de incluir esta pesquisa no e-book é motivada pela necessidade de consolidar e disseminar conhecimentos relevantes sobre o impacto das condições de trabalho na saúde dos educadores. Este estudo oferece uma visão crítica e atualizada, abordando questões que têm sido consistentemente observadas e discutidas ao longo do tempo, e visa proporcionar um recurso valioso para acadêmicos, gestores educacionais e profissionais interessados em compreender e abordar os desafios enfrentados pelos professores.

A relação entre trabalho e educação desempenha um papel crucial na formação das sociedades e no desenvolvimento individual. O trabalho e a educação estão intrinsecamente ligados, pois a forma como uma sociedade organiza e valoriza o trabalho influencia diretamente a maneira como a educação é estruturada e como os indivíduos se preparam para suas carreiras (Saviani, 1994). No entanto, tem-se que o trabalho dos docentes, assim como em outras

---

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2024); Pós-graduação Lato Sensu em Enfermagem do Trabalho pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Educação São Braz (2014). Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade São Braz (2014). Pós-graduação Lato Sensu em Neuroaprendizagem pela Faculdade São Braz (2014). Pós-graduação Lato Sensu em Pedagogia Hospitalar pela Faculdade Intervale (2020). Pós-graduação Lato Sensu em Saúde do Idoso pela Faculdade Intervale (2020). Pós-graduação Lato Sensu em Saúde Pública E Saúde Da Família pela Faculdade Intervale (2020). Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (2011) e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (2014). Com experiência profissional no Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), responsável Técnica em Unidade Básica de Saúde, Diretora de Departamento de Projetos e Captação de recursos e Secretária Municipal de Saúde do Município de Corbélia Paraná. Atualmente é coordenadora e professora do curso de Enfermagem do Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense (Unimeo Ctesop) em Assis Chateaubriand e professora efetiva do quadro de magistério da Prefeitura Municipal de Corbélia, Secretaria Municipal de Educação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4613853940004586>; ORCID: 0900-0007-2611-1226; E-mail: janaina.ah@outlook.com

profissões, frequentemente está associado a experiências de sofrimento que podem resultar em problemas de saúde mental, embora também possa contribuir para o bem-estar psicológico dos indivíduos. O adoecimento mental no ensino pode ocorrer devido a conflitos interpessoais, longas jornadas de trabalho extenuantes, a diversidade e complexidade das atividades, as dificuldades inerentes às relações em sala de aula, a desvalorização salarial, a crescente falta de reconhecimento social da profissão e a contínua desqualificação (Esteve, 1999).

Neste sentido, Kuenzer (2022) afirma que a precarização do trabalho docente refere-se ao processo pelo qual as condições de trabalho dos professores se tornam mais inseguras, instáveis e desfavoráveis. Isso pode incluir uma variedade de fatores, como contratos de curto prazo, falta de estabilidade no emprego, baixos salários, excesso de trabalho, falta de benefícios e poucas oportunidades de desenvolvimento profissional. A precarização do trabalho docente é uma preocupação global e tem sido objeto de muitos estudos e discussões.

A questão do adoecimento mental entre os educadores é um fenômeno que está se ampliando progressivamente na sociedade contemporânea, estando associado às mudanças socioculturais que ocorreram nas últimas décadas. Além disso, a sociedade atual atribui aos professores a responsabilidade de adotar inovações e adquirir novas habilidades para enfrentar o ambiente educacional. Como resultado, as expectativas e exigências em relação a esses profissionais estão em constante crescimento (Cantos, 2005).

Diante do exposto, o presente estudo teve como questão norteadora: quais problemas têm sido evidenciados nas pesquisas educacionais sobre a saúde de professores no contexto do trabalho? O estudo de natureza bibliográfica teve como objetivo geral analisar as pesquisas educacionais sobre a saúde do professor, atentando para os seus anúncios e denúncias. Como objetivos específicos destacam-se: i) identificar e analisar produções acadêmico-científicas que abordam a saúde do professor; ii) problematizar os aspectos indicativos da pesquisa, como anúncios e denúncias sobre a saúde do professor, e iii) descrever quais tipos de doenças têm maior evidência nas pesquisas educacionais. A

pesquisa abrangeu os trabalhos realizados no contexto da Educação Básica e da Educação Superior.

### **Fundamentação teórica**

Esteve (1999) demonstra uma preocupação com os educadores em suas pesquisas, menciona que esses profissionais correm o risco de esgotamento mental devido a desafios materiais e psicológicos relacionados ao seu trabalho. É uma categoria que depende do trabalho e muitas vezes carece de apoio psicológico para enfrentar situações de desgaste emocional. Além disso, as mudanças nas dinâmicas sociais das últimas décadas alteraram substancialmente o perfil do professor e as expectativas pessoais e sociais em relação à eficácia de suas atividades.

Os professores podem revelar suas angústias por meio de manifestações físicas, que têm origem no ambiente, ou emocionais, que ameaçam a integridade do indivíduo. O processo de saúde-adoecimento pode evidenciar seus indícios até mesmo por meio de algumas ações dos educadores, tais como ausências frequentes, descumprimento da carga horária, indiferença, variações abruptas de humor, reclusão ou desinteresse por questões relacionadas à instituição ou ao ambiente profissional (Pereira, 2016).

Os sintomas mais prevalentes ou intensos de sofrimento e exaustão tendem a ser percebidos naqueles com maior tempo de atuação na docência, sugerindo uma possível acumulação de desgaste ao longo do tempo. Os sinais de angústia manifestados pelos professores estão, sobretudo, ligados à insatisfação decorrente das lacunas que podem surgir em seu trabalho. Esses indícios podem se manifestar na rotina do professor e ser percebidos pelos colegas de trabalho, ou mesmo pelo próprio profissional quando toma consciência da situação (Delcor *et al.*, 2004).

Além disso, doenças físicas podem servir como sinais de possíveis problemas de saúde mental, como as doenças auditivas, que estão relacionadas à comunicação verbal do professor. Alguns associados ao adoecimento mental da categoria docente envolvem irritabilidade excessiva, ansiedade descontrolada, nervosismo, angústia, depressão, além da manifestação de quadros de estresse

e da Síndrome de Burnout. Esses sintomas são mais propensos a se desenvolverem quando a saúde mental no ambiente de trabalho entra em conflito com as características individuais e as demandas institucionais (Vechia; Ferreira, 2020). O estresse está ligado à Síndrome de Burnout, mas deve ser diferenciado dela, pois é considerado uma doença. Por outro lado, a síndrome não é classificada como uma doença, mas sim como um conjunto de sintomas e manifestações clínicas resultantes de uma ou mais causas. A Síndrome de Burnout pode ser entendida como uma forma persistente de estresse relacionada às circunstâncias laborais, resultante da pressão emocional constante e repetitiva associada ao envolvimento prolongado com pessoas ao longo do tempo (Oliveira *et al.*, 2017).

Dentre as principais demonstrações deste elemento emocional, tem-se: sensação de limitação no que diz respeito ao desempenho no trabalho; percepção de que os desafios apresentados são substancialmente superiores aos recursos disponíveis para resolvê-los; desânimo quanto à perspectiva de mudança nas condições de trabalho; crença de que os objetivos profissionais não serão alcançados; sentimento de sobrecarga laboral; subestimação do valor do trabalho; experiência de frustração e descontentamento relacionados à ocupação; falta de motivação, interesse reduzido e ideais escassos; e percepção de exaustão ao lidar com os alunos (Kuenzer, 2021).

No texto sobre "O desconforto do professor", Esteve (1999) descreve que a adoção das novas responsabilidades requeridas pelo contexto social exige um domínio de uma ampla gama de competências pessoais que não podem ser reduzidas apenas ao acúmulo de conhecimento. O autor menciona que os professores enfrentam pressões tanto para se conformarem às normas da sociedade quanto para lidar com desafios relacionados aos recursos humanos e materiais.

De acordo com algumas pesquisas, as disfunções mais evidenciadas por diversos autores incluíram tensão e desgaste emocional em primeiro lugar, seguidos por problemas vocais e questões musculoesqueléticas, que afetaram cerca de 20% dos casos. Além disso, observou-se a ocorrência de Burnout, depressão e hipertensão arterial sistêmica (HAS). O exercício da profissão docente envolve uma característica distintiva: o contato constante e direto com

outras pessoas, o que pode aumentar consideravelmente a probabilidade de enfrentar tensões interpessoais (Delcor *et al.*, 2004).

Em suma, a abordagem da saúde dos professores neste capítulo, afetada pela sobrecarga de trabalho e condições inadequadas, permitiu uma compreensão dos problemas de saúde mental e física enfrentados pelos docentes. Essas bases teóricas foram fundamentais para a análise detalhada das obras que trataram da saúde dos professores, permitindo identificar e contextualizar os fatores causadores de doenças e os desafios enfrentados pelos educadores em diferentes estados e condições de ensino.

### **Material e Métodos**

O estudo tem natureza bibliográfica, uma vez que tem como substância central o conteúdo de artigos e o que neles tem sido anunciado e denunciado sobre a saúde do professor no contexto do trabalho. O primeiro passo da pesquisa constitui-se no estudo de obras que tratam do trabalho docente e sua precarização, bem como estudos sobre a saúde do professor. O segundo passo efetiva-se com o levantamento bibliográfico nas bases de dados eletrônicas TEDE (Banco de Teses e Dissertações da CAPES), SciELO, Scopus, PubMed e Web of Science, com as palavras-chave: “trabalho docente”, “precarização do trabalho” e “saúde do professor”, abrangendo estudos de 2006 a 2023.

A pesquisa se configura como de natureza bibliográfica, conforme delimitado por Souza (2020): 1) escolha dos trabalhos e fontes bibliográficas; 2) organização das informações sobre as pesquisas, como título, tipo de pesquisa, ano de publicação, anúncios, denúncias e cursos; 3) sistematização das informações com o objetivo de identificar os principais anúncios e denúncias nos trabalhos, e 4) leitura na íntegra dos conteúdos ou estudo sistemático do corpus bibliográfico, focando na discussão das informações.

O marco temporal supracitado foi selecionado para a pesquisa dos trabalhos devido à relevância histórica e às mudanças significativas ocorridas no campo educacional e nas condições de trabalho docente durante esse período. A partir de 2006, observou-se uma intensificação nas políticas educacionais e nas reformas institucionais que impactaram diretamente a rotina e as

responsabilidades dos professores. Além disso, a evolução tecnológica e a crescente digitalização dos ambientes de ensino influenciaram tanto as práticas pedagógicas quanto as demandas laborais dos docentes. O objetivo foi contemplar as teses e dissertações sobre o problema em foco. Nesse sentido, o critério temporal de 2006 pelo fato de ser o ano em que a Coordenadoria de Pessoal da Educação Superior (CAPES) definiu que todos os programas de pós-graduação deveriam depositar as teses e dissertações em bancos digitais do tipo TEDE nos Programas e na CAPES.

### **Resultados e discussão**

Com o emprego das palavras-chave supracitadas, estipulando-se um período de 2006 a 2023, foram levantados 217 artigos, dos quais somente 33 abordavam intrinsecamente sobre a saúde do professor no contexto docente. A análise das produções científicas sobre o trabalho docente e a saúde dos professores revelou estudos realizados nas regiões do Brasil. Essas pesquisas destacam a realidade vivida pelos educadores em diferentes contextos e como as especificidades locais influenciam a saúde e as condições de trabalho dos docentes.

No Rio de Janeiro, oito (8) trabalhos foram publicados (Gomes; Brito, 2006; Silva, 2006; Landini, 2006; Léda, 2009; Lyra *et al.*, 2013; Pereira *et al.*, 2014; Gomez; Klautau, 2021; Machado *et al.*, 2023), destacando-se por abordar uma gama de questões relacionadas ao trabalho docente e à saúde dos professores. Estes estudos exploraram desde a prevalência de síndromes como o burnout até a avaliação detalhada das condições de trabalho e o impacto dessas condições na saúde física e mental dos docentes. A Síndrome de Burnout, comumente associada à exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal, foi um foco significativo, refletindo a alta incidência desse transtorno entre os professores cariocas. Além disso, os artigos discutiram problemas de saúde física, como laringite, faringite e alergias, frequentemente agravados pelas condições ambientais inadequadas das salas de aula, como má ventilação e excesso de poeira.

Em São Paulo, quatro (4) trabalhos se dedicaram a estudar a relação saúde e trabalho docente (Mota, 2010; Pereira, 2012; Borsoi, 2012; Batista; Andrade, 2012). Os estudos também destacaram a sobrecarga de trabalho e a pressão constante por produtividade como fatores críticos que contribuem para o estresse, a ansiedade e a depressão entre os educadores. A análise das condições de trabalho revelou um cenário de precariedade, com infraestrutura insuficiente, falta de recursos didáticos e apoio institucional limitado, o que não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também afeta diretamente a saúde e o bem-estar dos professores. Esses artigos denunciam a necessidade urgente de políticas públicas eficazes que abordem essas questões, propondo melhorias nas condições de trabalho, maior apoio psicológico e reconhecimento profissional, como formas essenciais de mitigar os efeitos negativos na saúde dos docentes e garantir um ambiente educacional mais saudável e sustentável.

Em Minas Gerais, cinco (5) estudos foram conduzidos (Leite *et al.*, 2008; Andrade, 2014; Carneiro, 2014; Assunção; Abreu, 2019; Borges *et al.*, 2023). Assim como nos demais estudos, a Síndrome de Burnout, frequentemente associada à exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal, foi um foco central, destacando a alta taxa desse distúrbio entre os docentes mineiros. Além disso, os artigos investigaram problemas de saúde física, como dores nas costas, alergias e doenças respiratórias, exacerbados por condições ambientais inadequadas nas salas de aula, como má ventilação e poluição. Os estudos também enfatizaram a sobrecarga de trabalho e a pressão constante por resultados como fatores cruciais que contribuem para o estresse, ansiedade e depressão entre os professores.

No Paraná, quatro (4) estudos foram realizados (Bosi, 2007; Landini, 2008; Oliveira; Pires, 2014; Salvagioni *et al.*, 2022). A avaliação das condições de trabalho revelou um cenário de precariedade, com infraestrutura deficiente, falta de recursos pedagógicos e suporte institucional insuficiente, comprometendo não apenas a qualidade do ensino, mas também afetando diretamente a saúde e o bem-estar dos educadores. Esses artigos destacam a necessidade urgente de políticas públicas eficazes que enfrentem essas questões, propondo melhorias nas condições de trabalho, maior apoio psicológico e reconhecimento profissional

como medidas essenciais para mitigar os efeitos adversos na saúde dos docentes e assegurar um ambiente educacional mais saudável e sustentável.

No Rio Grande do Sul, os três (3) trabalhos publicados (Guarany, 2012; Vilela; Garcia; Vieira, 2013; Moreira; Rodrigues, 2018) revelaram um cenário de precariedade, com infraestrutura insuficiente, carência de recursos didáticos e falta de apoio institucional, prejudicando tanto a qualidade do ensino quanto a saúde e bem-estar dos professores. Estes artigos sublinham a necessidade urgente de políticas públicas eficazes que abordem essas questões, propondo melhorias nas condições de trabalho, maior suporte psicológico e reconhecimento profissional como medidas essenciais para mitigar os efeitos negativos na saúde dos docentes e assegurar um ambiente educacional mais saudável e sustentável.

O estudo publicado em Goiás (Sanchez *et al.*, 2017) explora problemas de saúde física, como dores nas costas, alergias e doenças respiratórias, exacerbados por ambientes escolares inadequados. O estudo também sublinhou a sobrecarga de trabalho e a pressão constante por produtividade como fatores críticos que contribuem para o estresse, ansiedade e depressão entre os professores. Além disso, os desafios únicos enfrentados por professores em ambientes rurais, com recursos limitados e acesso restrito a serviços de saúde, foram frequentemente mencionados, destacando a necessidade urgente de políticas públicas que melhorem as condições de trabalho e o apoio institucional.

No Maranhão, o estudo de Lázaro (2013) discutiu problemas de saúde física, como dores nas costas, alergias e doenças respiratórias, exacerbados por ambientes escolares inadequados. O estudo também destacou a sobrecarga de trabalho e a pressão constante por produtividade como fatores críticos que contribuem para o estresse, ansiedade e depressão entre os docentes. Os desafios únicos enfrentados por professores em ambientes rurais, com recursos limitados e acesso restrito a serviços de saúde, também foram abordados, enfatizando a necessidade urgente de políticas públicas eficazes.

Na Bahia, o trabalho de Lemos (2014) examinou problemas de saúde física, como dores lombares, alergias e doenças respiratórias, agravados por condições escolares inadequadas. O estudo também enfatizou a sobrecarga de

trabalho e a constante pressão por resultados como fatores cruciais que contribuem para o estresse, ansiedade e depressão entre os professores. Desafios específicos enfrentados por docentes em áreas rurais, com acesso restrito a recursos e serviços de saúde, também foram destacados, sublinhando a necessidade urgente de políticas públicas que abordem essas questões.

Em Pernambuco, um (1) trabalho (Mendes, 2015) discutiu problemas de saúde física, como dores nas costas, alergias e doenças respiratórias, agravados por condições escolares inadequadas, além de enfatizar a sobrecarga de trabalho e a constante pressão por produtividade como fatores críticos que contribuem para o estresse, ansiedade e depressão entre os professores.

Por fim, os artigos publicados em Santa Catarina (Marchetti *et al.*, 2016), Paraíba (Souza *et al.*, 2016b) e Amazonas (Tundis; Monteiro, 2018) refletem uma crescente conscientização sobre a importância de considerar as especificidades regionais na promoção da saúde do professor. Esses estudos muitas vezes revelam desafios únicos enfrentados por professores em ambientes rurais, com recursos limitados e acesso restrito a serviços de saúde. Os desafios específicos enfrentados por professores em ambientes rurais, com acesso restrito a recursos e serviços de saúde, também foram abordados, enfatizando a necessidade urgente de políticas públicas que melhorem as condições de trabalho e apoio institucional.

A publicação de pesquisas em revistas digitais, com endereço web (Lim; Lima-Filho, 2009; Forattini; Lucena, 2015), reflete a tendência crescente de acesso aberto ao conhecimento científico on-line, ampliando o alcance e a acessibilidade das informações sobre saúde do professor. Esses estudos, em conjunto com os realizados em instituições de destaque, ampliam o entendimento dos diversos fatores que afetam a saúde dos professores, oferecendo informações cruciais para a formulação de políticas e práticas específicas de suporte à saúde ocupacional desses educadores.

Em suma, uma análise regional demonstrou uma concentração significativa de estudos na região Sudeste do Brasil, representando 51,5% do total. A região Sul contribuiu com 24,2% das publicações, enquanto as regiões Norte e Nordeste apresentaram uma participação equivalente a 3% e 9%,

respectivamente. Por fim, o Centro-Oeste do país foi responsável por 3% dos estudos revisados nesta área (Figura 1).

Figura 1 – Mapeamento dos estudos que anunciam e denunciam acerca da saúde do professor no contexto do trabalho docente. Organização: a autora (2024).



Fonte: bases de dados TEDE, SciELO, Scopus, PubMed e Web of Science.

Ao longo dos últimos anos, entre 2006 e 2023, as produções científicas têm lançado luz sobre a intersecção entre o trabalho docente e a saúde do professor. Esses estudos abordam uma variedade de temas relacionados ao bem-estar dos educadores, destacando os desafios enfrentados no ambiente escolar e os impactos desses desafios na saúde física, mental e emocional dos professores (Quadro 1).

Quadro 1 – Produções acadêmico-científicas encontradas nas bases de dados acerca da saúde do professor, de 2006 a 2023.

| <b>Título</b>   | <b>Autores</b> | <b>Ano de publicação</b> | <b>Curso</b>  |
|---|----------------|--------------------------|---|
| Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde | Gomes; Brito   | 2006                     | Psicologia  |
| Burnout: por que sofrem os professores?                                   | Silva          | 2006                     | Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana |

| <b>Título</b>  | <b>Autores</b>      | <b>Ano de publicação</b> | <b>Curso</b>                       |
|--|---------------------|--------------------------|------------------------------------|
| Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador professor | Landini             | 2006                     | Educação                           |
| A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos                                    | Bosi                | 2007                     | História                           |
| Trabalho docente em foco: relação entre as condições de trabalho e o adoecimento dos professores na Universidade Federal de Ouro Preto     | Leite <i>et al.</i> | 2008                     | Educação                           |
| Trabalho docente, precarização e quadros de adoecimento  | Landini             | 2008                     | Educação                           |
| Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a   | Lim; Lima-Filho     | 2009                     | Ciências Humanas e Sociais         |
| Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do Estado do Maranhão           | Léda                | 2009                     | Pós-Graduação em Psicologia Social |
| Trabalho docente e saúde: estudo de caso realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais                               | Mota                | 2010                     | Pós-Graduação em Ciências Sociais  |
| Sofrimento mental relacionado ao trabalho docente  | Pereira             | 2012                     | Pós-Graduação em Serviço Social    |
| Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino   | Borsoi              | 2012                     | Pós-Graduação em Ciências Sociais  |

| <b>Título</b>  | <b>Autores</b>          | <b>Ano de publicação</b> | <b>Curso</b>                    |
|--|-------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Superior   |                         |                          |                                 |
| No centro do debate: a saúde e o trabalho de professores   | Batista; Andrade        | 2012                     | Educação                        |
| Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes | Guarany                 | 2012                     | Pós-Graduação em Serviço Social |
| Vivências de prazer sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública                               | Vilela <i>et al.</i>    | 2013                     | Administração                   |
| Sufrimento psíquico e trabalho docente – implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos                                       | Lyra <i>et al.</i>      | 2013                     | Psicologia                      |
| Trabalho docente e saúde ocupacional na Universidade Federal de Uberlândia   | Andrade                 | 2014                     | Pós-Graduação em Educação       |
| Trabalho Docente no Ensino Superior e saúde de professores: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG                             | Carneiro                | 2014                     | Pós-Graduação em Educação       |
| Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho  | Forattini; Lucena       | 2015                     | Educação                        |
| A precarização do trabalho docente e seus efeitos na saúde dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife                               | Mendes                  | 2015                     | Pós-Graduação em Educação       |
| Agravos à Saúde do Professor Relacionados ao Trabalho: Revisão de Literatura   | Marchetti <i>et al.</i> | 2016                     | Enfermagem                      |

| <b>Título</b>  | <b>Autores</b>           | <b>Ano de publicação</b> | <b>Curso</b>                 |
|--|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Síndrome de <i>burnout</i> e valores humanos em professores da rede pública estadual da cidade de João Pessoa: um estudo correlacional | Souza <i>et al.</i>      | 2016                     | Psicologia Aplicada          |
| Saúde Mental e Trabalho Docente  | Moreira;<br>Rodrigues    | 2018                     | Psicologia                   |
| Ensino Superior e adoecimento docente: um estudo em uma universidade pública   | Tundis; Monteiro         | 2018                     | Educação                     |
| Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento                        | Sanchez <i>et al.</i>    | 2019                     | Saúde Coletiva               |
| Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil  | Assunção; Abreu          | 2019                     | Medicina Preventiva e Social |
| Burnout in education: precarization and its repercussions on the health of public-school teachers                                      | Gomez; Klautau           | 2021                     | Psicologia                   |
| Burnout and Long-term Sickness Absence From the Teaching Function: A Cohort Study  | Salvagioni <i>et al.</i> | 2022                     | Saúde Pública                |
| Working conditions and mental health in a Brazilian university   | Borges <i>et al.</i>     | 2023                     | Pós-Graduação em Psicologia  |
| Análise da qualidade de vida de professores de educação física escolar   | Machado <i>et al.</i>    | 2023                     | Enfermagem                   |

Fonte: bases de dados TEDE, SciELO, Scopus, PubMed e Web of Science.

As abordagens adotadas nesses estudos revelam uma preocupação constante com as condições laborais, os fatores de estresse e as implicações para a saúde dos professores. O Burnout na educação emergiu como um tema central, destacando os efeitos da sobrecarga de trabalho, da pressão por

resultados e da falta de recursos adequados no esgotamento profissional dos educadores (Landini, 2006; Silva, 2006; Pereira *et al.*, 2014; Gomez; Klautau, 2021). Além disso, a relação entre as condições de trabalho e a saúde mental dos professores foi objeto de investigação, evidenciando os riscos de ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental associados a ambientes laborais estressantes e pouco favoráveis (Leite *et al.*, 2008; Pereira, 2012; Machado *et al.*, 2023).

Essa prevalência constante da Síndrome de Burnout nas pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil ressalta a importância de medidas efetivas para prevenir e enfrentar esse desafio. A exaustão física e mental dos professores não é apenas uma ameaça à saúde individual, mas também afeta diretamente a qualidade do ensino e o ambiente educacional como um todo (Guarany, 2012; Souza *et al.*, 2016; Tundis; Monteiro, 2018) A implementação de políticas de apoio à saúde mental, a promoção de ambientes de trabalho saudáveis e estratégias de gerenciamento de estresse tornam-se imperativas para salvaguardar a saúde e o bem-estar dos docentes, contribuindo para a construção de uma educação mais sustentável e resiliente (Mendes, 2015; Borges *et al.*, 2023).

No que diz respeito às doenças abordadas nessas pesquisas, fica claro que o trabalho docente está associado a uma série de problemas de saúde física e mental. O Burnout, ansiedade, depressão e outros distúrbios psicológicos emergiram como questões críticas a serem abordadas, juntamente com problemas físicos como tensão muscular, dores nas costas e distúrbios relacionados ao estresse (Bosi, 2007; Lim; Lima-Filho, 2009). Essas condições não apenas afetam o bem-estar dos professores, mas também têm o potencial de prejudicar o desempenho profissional e a qualidade da educação oferecida aos alunos (Landini, 2008; Lyra *et al.*, 2013; Forattini; Lucena, 2015).

Essa diversidade de doenças que afetam os professores destaca a complexidade do ambiente de trabalho na educação e a necessidade de abordagens integradas para promover a saúde e o bem-estar desses profissionais. Estratégias de prevenção e intervenção devem considerar tanto os aspectos físicos quanto os psicológicos do trabalho docente, visando criar

ambientes de trabalho mais saudáveis e sustentáveis (Gomes; Brito, 2006; Léda, 2009). A implementação de programas de promoção da saúde, acompanhamento psicológico, incentivo à prática de atividades físicas e ações para redução do estresse são fundamentais para mitigar os impactos dessas doenças e garantir a qualidade de vida dos professores (Mota, 2010; Sanchez *et al.*, 2019; Salvagioni *et al.*, 2022).

A análise revelou temas recorrentes e emergentes nas obras examinadas. Entre os anúncios, as doenças e fatores percebidos nos docentes incluíam Síndrome de Burnout, estresse, depressão, ansiedade, esgotamento físico e mental, além de condições como laringite, faringite, alergias e dores musculares (Marchetti *et al.*, 2016; Assunção; Abreu, 2019). Notou-se um aumento significativo na incidência de doenças mentais e emocionais, refletindo uma intensificação das demandas e pressões sobre os professores. Além disso, surgiram novos relatos de doenças como a hipertensão e problemas cardiovasculares, indicando uma deterioração geral na saúde dos docentes em função das condições de trabalho (Batista; Andrade, 2012; Lemos, 2014; Andrade, 2014).

As denúncias nas obras foram igualmente contundentes. Entre as causas apontadas para os problemas de saúde dos professores estavam a carga horária excessiva, salários inadequados, condições precárias de trabalho, falta de políticas institucionais de suporte, alta demanda de produtividade, burocratização excessiva e a falta de infraestrutura adequada (Vilela *et al.*, 2013; Lázaro, 2013; Carneiro, 2014). Essas denúncias destacaram a precarização do trabalho docente, evidenciada pelo acúmulo de funções, sobrecarga de trabalho, relações profissionais conflituosas e a invasão do espaço privado dos docentes por exigências laborais (Borsoi, 2012; Oliveira; Pires, 2014; Moreira; Rodrigues, 2018).

Em síntese, o presente estudo revelou um panorama alarmante da saúde dos professores, exacerbado pelas condições precárias e pelas crescentes demandas do trabalho docente. As tendências de aumento nas doenças mentais e emocionais, bem como a emergência de novas condições de saúde, são um indicativo claro da deterioração do ambiente de trabalho dos educadores. As

relações estabelecidas com as teorias de Marx, Saviani e Kuenzer reforçam a necessidade de uma revisão urgente das políticas e práticas educacionais, com foco na valorização e proteção da saúde dos professores.

### **Considerações Finais**

À luz das pesquisas realizadas e das temáticas abordadas sobre o trabalho docente e a saúde do professor nos anos de 2006 a 2023, algumas considerações finais se fazem pertinentes. Primeiramente, é crucial reconhecer a complexidade e a multidimensionalidade dos desafios enfrentados pelos educadores em seu cotidiano profissional. As investigações realizadas revelaram não apenas os fatores de estresse e as condições adversas de trabalho, mas também as implicações desses aspectos na saúde física, mental e emocional dos professores.

A pesquisa revelou diferenças regionais significativas nas condições de trabalho e saúde dos professores. Estudos realizados em estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Goiás, Maranhão, Bahia, Pernambuco, Tocantins, Santa Catarina, Paraíba e Amazonas destacaram desafios específicos enfrentados por docentes em diferentes contextos geográficos e socioeconômicos. Em particular, os professores em áreas rurais enfrentam recursos limitados e acesso restrito a serviços de saúde, exacerbando ainda mais os problemas de saúde identificados.

Um aspecto crucial das obras examinadas foi a abordagem de políticas públicas relacionadas à saúde dos professores. Muitas das pesquisas ressaltaram a falta de políticas efetivas e integradas que abordem a precarização do trabalho docente e a deterioração da saúde dos professores. A ausência de medidas de suporte institucional, condições de trabalho adequadas e salários justos foram destacadas como fatores críticos que contribuem para o adoecimento dos docentes. A necessidade de ações coordenadas entre diferentes ministérios e órgãos governamentais foi enfatizada como uma estratégia essencial para enfrentar esses desafios.

Em última análise, este trabalho destaca a importância de continuar a pesquisa e o debate sobre o trabalho docente e a saúde do professor, a fim de

identificar novas estratégias e soluções para os desafios enfrentados pelos educadores. Somente através de um esforço conjunto de todos os envolvidos na educação será possível criar ambientes de trabalho mais saudáveis e sustentáveis, que promovam o bem-estar e o sucesso de professores e alunos.

## Referências

ANDRADE, L. V. V. de. Trabalho docente e saúde ocupacional na Universidade Federal de Uberlândia. 2014. 149 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

ASSUNÇÃO, A. A.; ABREU, M. N. S. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00169517, 2019.

BATISTA, E. L.; ANDRADE, C. B. No centro do debate: a saúde e o trabalho de professores. **Proceedings of the 2nd Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca**, 2012.

BORGES, L. O. *et al.* Working conditions and mental health in a Brazilian university. **International journal of environmental research and public health**, v. 20, n. 2, p. 1536, 2023.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtividade: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1503-1523, 2007.

CANTOS, G. A.; SILVA, M. R.; NUNES, S. R. L. Estresse e seu Reflexo na Saúde do Professor. **Saúde ver.**, v. 7, n. 15, p. 15-20, 2005.

CARNEIRO, P. O. TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E SAÚDE DE PROFESSORES: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG. 2014. 182 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

DELCOR, N. R. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. A. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 2, p. 32-47, 2015.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 1, p. 49-62, 2006.

GOMEZ, M.; KLAUTAU, P. Burnout in education: Precarization and its repercussions on the health of public school teachers. **Psicologia Clínica**, v. 33, n. 3, p. 429-447, 2021.

GUARANY, A. M. B. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. **Educação Por Escrito**, V. 3, n. 1, 2012.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente. *In*: MELEK, M. I.; FORTUNATO, S. A. O. (Org.). A educação no Brasil e no Mundo: prioridades e desafios. Curitiba: **CRV**, 2022, v. 1, p. 149-160.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: MAGALHÃES, J.; AFFONSO, C.; FERNANDES, C.; FRIGOTTO, G.; MOREIRA, V.; NEPOMUCENO, V. (Org.). Trabalho docente sob fogo cruzado. **Laboratório de Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, 2021, v. 1, p. 235-250.

LANDINI, S. R. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. *In*: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2007. p. 08-21.

LANDINI, S. R. Trabalho docente, precarização e quadros de adoecimento. **Revista da FAEEBA**, v. 17, n. 30, p. 117-12, 2008.

LÁZARO, C. M. C. **Teaching work/health perceived by the teachers from the learning centers of special education in Maranhão**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

LÉDA, D. B. **Trabalho docente no ensino superior**: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do Estado do Maranhão. 2009. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LEITE, D. R. *et al.* Trabalho docente em foco: relação entre as condições de trabalho e o adoecimento dos professores na Universidade Federal de Ouro Preto. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 3, p. 71-83, 2008.

LEMOS, D. V. S. Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, 2014.

LIM, M. F. E. M.; DE OLIVEIRA LIMA-FILHO, D. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

LYRA, G. F. D. *et al.* Sofrimento psíquico e trabalho docente –implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 724-744, 2013.

MACHADO, A. B.; ANDRADE, M. P. A. M. de; GURGEL, J. L. Análise da qualidade de vida de professores de educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, p. e20230019, 2023.

MARCHETTI, J. R.; BUSNELLO, G. F.; KOLHS, M. Agravos à saúde do professor relacionados ao trabalho: revisão de literatura. **Uningá Review**, v. 25, n. 3, 2016.

MENDES, M. L. M. A precarização do trabalho docente e seus efeitos na saúde dos professores da rede municipal de ensino do Recife. **REVISTA HUM@NAE**, v. 9, n. 1, 2015.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. **Saúde mental e trabalho docente.** Estudos de Psicologia (Natal), v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.

MOTA, R. M. **Trabalho docente e saúde:** estudo de caso realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 609-619, 2017.

OLIVEIRA, L. J. de; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do direito público**, v. 9, n. 1, p. 73100, 2014.

PEREIRA, A. I. B. **Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico:** a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério. 2016. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PEREIRA, E. F. *et al.* Associação entre o perfil de ambiente e condições de trabalho com a percepção de saúde e qualidade de vida em professores de educação básica. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 22, p. 113-119, 2014.

PEREIRA, J. A. **Sofrimento mental relacionado ao trabalho docente**. Franca: SP, 2012.

SALVAGIONI, D. A. J *et al.* Burnout and long-term sickness absence from the teaching function: A cohort study. **Safety and Health at Work**, v. 13, n. 2, p. 201-206, 2022.

SANCHEZ, H. M.; SANCHEZ, E. G. M.; BARBOSA, M. A.; GUIMARÃES, E. C.; PORTO, C. C. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 4111-4123, 2019.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 151-168, 1994.

SILVA, M. E. P. da. Burnout: por que sofrem os professores?. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 89-98, 2006.

SOUZA, S. *et al.* Síndrome de burnout e valores humanos em professores da rede pública estadual da cidade de João Pessoa: Um estudo correlacional. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, v. 7, n. 1, p. 241-263. 2016b.

TUNDIS, A. G. O.; MONTEIRO, J. K. Ensino superior e adoecimento docente: um estudo em uma universidade pública. **Psicologia da Educação**, n. 46, p. 1-10, 2018.

VECHIA, A.; FERREIRA, A. G. Brazilian Higher Education in the 1960s and 1970s of the 20th Century: International Agreements and the Reform of the Brazilian University. **Encounters in Theory and History of Education**, v. 21, p. 134-155, 2020.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. REAd. **Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), v. 19, p. 517-540, 2013.

# **CAPÍTULO 3**

## **A formação de professores no contexto da Educação Inclusiva TEA– AEE**

**Ester C. de Moraes Galter  
Rutemara Florencio**

# A Formação de Professores no Contexto da Educação Inclusiva TEA- AEE

Ester Cardoso de Moraes Galter<sup>5</sup>  
Rutemara Florencio<sup>6</sup>

## Introdução

Nas discussões sobre inclusão escolar voltada para estudantes com deficiência, a formação dos professores emerge como um eixo fundamental para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles que demandam atendimento específico. Bernadete Gatti (2011) argumenta que a formação de professores deve ser abrangente, com objetivos definidos e, contemplando aspectos técnicos e metodológicos. Para uma formação que realmente faça sentido aos professores, é importante ouvi-los em suas necessidades formativas além de considerar, de antemão, suas representações enquanto parte de um coletivo que constrói, a partir de vários grupos, uma visão da realidade e do mundo.

O trabalho que apresentamos aqui, é derivado de pesquisa bibliográfica que discute a formação de professores para educação inclusiva, num contexto em que, não apenas um professor especializado no AEE esteja atendido, mas, sim, que todos os professores passem por momentos de construção de conhecimento sobre o assunto. É importante que o professor ou professora que esteja liderando o grupo de alunos também saiba o que fazer

---

<sup>5</sup> Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná e doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná UTP. Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Atua como consultora pedagógica voltada para a inclusão escolar e formação de professores e atua em projetos educacionais e sociais voltados para a inclusão educacional, profissional e social das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É Sócia proprietária da empresa Consultoria Pedagógica Incluir LTDA. CV: <http://lattes.cnpq.br/5958217365184990>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8493-343X>; Email: [esterpedagoga@hotmail.com](mailto:esterpedagoga@hotmail.com)

<sup>6</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, mestra em Educação pela Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro (2011), Licenciatura Plena em História e Professora da Educação Básica do Estado de Roraima. <http://lattes.cnpq.br/1522202477153591>; <https://orcid.org/0000-0001-8870-603X>; E-mail: [marabella27@gmail.com](mailto:marabella27@gmail.com)

para incluir aquele aluno que possui deficiência e, no caso do nosso trabalho, o TEA. A falta de conhecimento dos professores sobre como aprendem e como agem os alunos com transtorno do espectro autista pode ocasionar insegurança na relação professor e aluno como também no contexto das relações sociais estabelecidas entre os alunos de forma geral. Assim, neste trabalho, discutimos a necessidade de formação para todos os professores com vistas a atender da melhor forma a expectativa da inclusão no ambiente escolar.

Bernard Charlot (2013), ao abordar a formação de professores, manifesta as contradições que existem no ambiente educativo escolar as quais se relacionam com as novas necessidades manifestadas na sociedade atual, na estrutura da escola (que mantém características do século XIX, XX), na inclusão de diferentes alunos, nas demandas que os sistemas de ensino passaram a ter, entre outras situações. Esse autor observa que, nesse novo milênio, não há mais regras predefinidas para o professor executar seu trabalho, antes, requer que esse professor saiba “resolver problemas”. Nesse sentido, devemos considerar a importância de uma formação continuada significativa que reflita uma necessidade dos professores para atender aos alunos que têm o transtorno do espectro autista, favorecendo a real inclusão no ambiente escolar.

### **Transtorno do Espectro Autista e Inclusão**

O TEA, ou Transtorno do Espectro do Autismo, é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação social e padrões de comportamento repetitivos. O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2015) define o TEA como um espectro de condições que inclui o autismo clássico, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno global do desenvolvimento não especificado e o transtorno de Asperger. Essas condições compartilham características semelhantes, mas variam em gravidade e na manifestação dos sintomas.

A Lei Federal nº 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, define o TEA como uma condição complexa que afeta o desenvolvimento neurológico e o funcionamento cerebral, apresentando sinais que geralmente aparecem

antes dos três anos de idade e que causam prejuízos nas habilidades de comunicação, interação social e comportamento da pessoa. Essa lei estabelece diretrizes para o atendimento e apoio às pessoas com TEA, garantindo seus direitos e promovendo medidas de inclusão social e educacional.

Para efeitos legais, o TEA é reconhecido como uma deficiência. No aspecto da educação, o estudante tem o direito à oferta do ensino inclusivo, com igualdade de oportunidades, conforme também a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nesse contexto, entende-se que o estudante tem o direito a um ensino que atenda às suas necessidades de aprendizagem, com estratégias de ensino que promovam o seu desenvolvimento pedagógico e social, suas potencialidades e a sua autonomia. Segundo Cunha (2014, p.58), “A autonomia dar-se-á, também, no âmbito pedagógico quando o aluno realizar atividades por iniciativa própria ou, ainda que haja ajuda do professor, evidenciar criatividade e capacidade de resolução de problemas”. Nesse caso, entendemos ser necessário que o professor esteja preparado para atuar proativamente junto aos alunos que demandam estratégias de ensino personalizadas tendo, para isso, um referencial científico oriundo de formação específica.

Ao considerar que o TEA se manifesta de diferentes maneiras em cada sujeito, na escola em qualquer etapa ou nível de ensino, é necessário que seja implementado como forma de inclusão do aluno no ensino o Plano de ensino Individualizado (PEI) sendo esse embasado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (Brasil, 2015). No artigo 28 dessa lei está disposto que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar medidas individuais e coletivas que propiciem a acessibilidade, a participação, a permanência e a aprendizagem nas instituições educacionais. Nessa direção, Cunha (2014) propõe estratégias para o contexto de sala de aula voltadas ao estudante no espectro e com outras deficiências, sendo que uma delas é a avaliação que visa identificar o nível de aprendizagem, o modo de aprender, os interesses, aspectos relacionados ao comportamento, comunicação e socialização do estudante. A partir do resultado da avaliação, o professor e outros profissionais com a participação da família e

ou responsáveis, elaboraram um PEI que atenda às necessidades do aluno e onde estejam estabelecidos os objetivos a serem alcançados.

Para Cunha (2014, p. 57), é importante conhecer o aluno de forma mais detalhada porque só assim se pode organizar situações de ensino e aprendizagem que realmente o atendam de modo mais amplo: “Por que é preciso conhecer o aluno? Porque assim podemos estabelecer prioridades. Um repertório de atividades escolares para ele inicia-se pela avaliação para saber quais habilidades ele possui e quais ele necessita conquistar.” Entendemos, então, que a avaliar a criança, o adolescente ou jovem que possui TEA e traçar um plano para atendimento personalizado é o primeiro passo para realmente incluí-lo no sistema escolar de forma mais eficiente.

A partir da identificação da singularidade do aluno com TEA, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) pode ser utilizado como uma ferramenta de promoção da inclusão desses alunos nos objetivos de aprendizagem traçados no currículo e nos planos de aula. Dentre outras condições, o objetivo principal do PEI é atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Tendo em vista que ele só pode ser elaborado a partir da avaliação e da identificação das particularidades do aluno, o currículo escolar pode ser adaptado às necessidades específicas de cada estudante, levando em consideração suas habilidades, interesses e dificuldades. Ressaltamos que o PEI é elaborado coletivamente por professores e todos os profissionais que acompanham o aluno, dentre eles: profissionais da saúde, pais ou responsáveis e outros membros da equipe escolar. Na elaboração do Plano devem ser inclusos objetivos educacionais claros e mensuráveis, estratégias de ensino adaptadas, recursos e materiais pedagógicos adequados, além de avaliações contínuas do progresso do aluno.

O PEI busca garantir que o estudante tenha acesso a um ensino inclusivo que atenda a sua singularidade, que desenvolva seu potencial, e que efetivamente promova a sua inclusão escolar e participação efetiva na escola e na sociedade. No desenvolvimento do PEI e na prática pedagógica diária em sala de aula, é crucial que o professor tenha preparo, ou seja, formação específica para que consiga trabalhar de modo eficiente e seguro junto a seus alunos atendendo a todos de forma equitativa. As práticas pedagógicas e informações ao serem transmitidas e desenvolvidas para o estudante, devem

ser passadas de forma clara e objetiva levando em consideração a sua forma de compreender, se necessário utilizando pistas visuais, cartazes que apresentem informações e o seu passo a passo. Se não observadas as especificidades que o aluno com TEA traz em si e no seu modo de aprender, existe a possibilidade de que em algum momento, ele manifeste uma desorganização emocional na sala de aula (também denominada como crise) ou, ainda, tenha dificuldade em manter vínculo com a escola, colegas e professores.

Com o objetivo de realmente incluir crianças, adolescentes e jovens no sistema escolar, se faz necessário que a escola e professores sejam preparados por meio da formação continuada, que o ambiente tenha estrutura para receber esses alunos e que haja ações que facilitem a integração deles com os colegas. Porém, Cunha (2014, p.101) destaca que “Não há como falar de inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. E como faz a inclusão? Primeiro, sem rótulos, e depois com ações de qualidade. Para que a inclusão seja uma realidade e seja praticada, o currículo escolar tem de acolher as necessidades desses estudantes, mas também, dos professores que necessitam de apoio, formação adequada, espaço para diálogo entre os pares e com a família. Somente dessa forma é que a escola, profissionais da educação e família podem desenvolver um trabalho coletivo visando promover a inclusão escolar e, conseqüentemente, a inclusão social dos alunos com TEA.

### **A necessidade de formação continuada para professores da educação básica e a inclusão de alunos com deficiências: reflexões**

Quando abordamos o conceito de formação relacionada à profissão docente, estamos fazendo uma escolha sobre o significado desse conceito. García (1999) estabelece que há várias definições sobre formação: ideológica, de múltiplas tendências e significados como também, uma função social de transmissão de saberes, pois, tal processo de transmissão acontece para favorecer um sistema econômico e a “cultura dominante”. Consideramos aqui, a formação como um processo que envolve os professores na construção de

sua profissionalidade, sendo ao mesmo tempo, necessária para adequação do exercício profissional junto às demandas sociais que a sociedade e a escola manifestam.

A formação continuada de professores é um tema presente de forma abundante nos debates sobre Educação Escolar tanto quanto a formação inicial pois, consideramos que a profissionalização docente está ligada aos processos formativos constituídos ao longo da carreira. Gatti (2011) considera tanto a formação inicial quanto a continua como “faces da mesma moeda”, ou seja, ambas são indispensáveis na construção da profissionalidade e da ação profissional docente, pois embasam conhecimentos e práticas que os professores desenvolvem em sua ação de ensinar.

A partir de uma perspectiva da pedagogia crítica, Pinto e Amaral (2019) tratam da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) defendendo uma melhor formação teórica e engajamento político para os professores que atuam no AEE sendo que, para esses autores, o aprofundamento nos aspectos citados possibilita que os professores contribuam para uma educação de qualidade na escola pública. Nesse contexto, a formação continuada de professores é atributo indispensável para uma inclusão qualitativa dos alunos com deficiência em que as práticas desenvolvidas favorecem o aprendizado de acordo com as potencialidades de cada aluno atendido.

Para Pinto e Amaral (2019) apud Marsiglia (2012, p. 123), a escola é “um espaço frequentado por todos com ou sem deficiência”, devendo esse espaço ser um espaço acolhedor e promotor do desenvolvimento humano. Assim, entendemos que é no ambiente escolar que a inclusão deve ser efetivamente praticada dando a possibilidade de que cada aluno possa ser atendido dentro de suas especificidades e necessidades de aprendizagem. Porém, a questão do atendimento específico acordado com a necessidade do aluno pressupõe professores preparados para tal, tendo recursos materiais para desenvolver trabalhos que realmente promovam o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Concomitantemente, alunos atendidos pelo AEE também participam das aulas nas salas comuns o que traz para os professores, que não são especialistas em educação especial, a necessidade de ter

conhecimentos sobre as demandas desses alunos e a situação de saúde na qual estão inseridos.

O fato de termos, como professores, vários alunos com deficiência nos coloca a necessidade de buscar por formação profissional adequada para que possamos entender como ensinar e como avaliar a aprendizagem de cada um dentro de sua especificidade. Porém, nem todos os professores passaram, na formação inicial, por temáticas de inclusão ou disciplinas que tratassem dos aspectos mais gerais das deficiências deixando, assim, um hiato nessa formação inicial. Quando, a partir do início dos anos 2000, passou-se a incluir crianças e adolescentes com deficiências, os professores, sem a devida formação para esse novo contexto, tiveram de buscar por formação para atender a demanda e, nesse caso, a formação continuada. No entanto, Pinto e Amaral (2019, p. 03) destacam que há uma grande evasão escolar dos alunos com deficiências a medida em que vão subindo de etapa na Educação Básica. As autoras observam que um dos motivos para que isso ocorra é a “falta de preparo de toda a comunidade escolar e as necessidades formativas de profissionais que atuam com os discentes nas escolas”. Observamos no destaque a questão da necessidade formativa de professores como um dos elementos que influenciam na evasão de alunos com deficiência do ambiente escolar, principalmente da rede pública.

O fenômeno da evasão de alunos com deficiência pode ser explicado a partir da questão formativa docente, especialmente porque, de forma geral, professores formados em cursos superiores até o início do século XXI, dificilmente tiveram acesso a um currículo que trouxesse a questão da inclusão de alunos com deficiência no âmbito escolar de forma mais enfática e aprofundada. Apesar das leis como a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 estabelecerem princípios para o efetivo Direito de Todos à Educação escolar, na prática, a formação inicial de professores tratou superficialmente da questão da Educação Especial e da organização escolar. Assim, tal situação não favoreceu a inclusão efetiva servindo para limitar a ação dos professores junto aos alunos que, inseridos nas turmas regulares da educação básica, possuem características que demandam uma forma diferente de trabalho.

Sabemos que a maioria das escolas públicas conta com professores especializados no AEE como também os alunos com deficiência, contam com

professores que os acompanham individualmente. Porém, o que analisamos nesse trabalho é a necessidade de que todos os professores possuam conhecimento na área de Educação Especial para que possam se sentir mais seguros em organizar práticas pedagógicas mais inclusivas. Oliveira *et al.* (2020), em trabalho realizado com formação de professores para Educação Inclusiva, salientam que o impositivo da inclusão é oportunizar o desenvolvimento da pessoa com deficiência e, para isso, o ambiente escolar adequado e professores com conhecimento sobre a questão são fundamentais. Segundo Poker (2003, p.41), “O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos”. Para isso, consideramos que o docente tenha um embasamento teórico o qual conduzirá a prática pedagógica assertiva e potencializadora das aprendizagens que o aluno com deficiência pode desenvolver ao longo de sua jornada escolar.

Gatti (2011) observa que, quando os cursos de formação de professores fazem sentido para esses e, aqui destacamos a existência de alunos com deficiência nas salas de aula das turmas regulares da educação básica que demandam atendimento diferenciado - há mudanças nas práticas pedagógicas. Essa pesquisadora, ao tratar do campo formação de professores (inicial e continuada) observa que devemos considerar os professores como seres sociais, partilhando da cultura e dos ambientes nos quais se inserem, seus valores e atitudes. Assim, uma formação que aborde a temática da Educação Especial e Inclusão, para ser eficaz em seu objetivo de dar subsídios teóricos e práticos aos docentes no atendimento de alunos com deficiência, deve traçar um paralelo com a realidade profissional desses profissionais pois, é daí que decorre o sentido para formação.

Poker (2003, p. 41) menciona que “A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva.” A autora chama a atenção para o fato de que é no conhecimento científico, no que já foi testado e aprovado, que o embasamento da formação para atendimento de pessoas com deficiência deve ser proposto. Nesse sentido, podemos inferir que não é em “achismos” ou de

forma superficial que o assunto deva ser tratado, mas, sim com aprofundamento dos procedimentos metodológicos e do que esteja dando resultados.

Sousa (2017, p. 750) em sua abordagem sobre formação de professores e a atribuição de significado, observa que a formação deve “formar o professor para compreender a presença do outro na constituição de sua profissão e de sua subjetividade”. Observamos aí, que não basta o conhecimento do professor sobre a deficiência do aluno, mas, sim, que ele veja que o outro faz parte do seu trabalho contribuindo para construção de sua identidade. É no espaço da alteridade que a formação de professores para atendimento de alunos com deficiência se torna realmente inclusiva.

### **Considerações Finais**

A educação escolar inclusiva, especialmente para deficientes e pessoas com transtornos, é um direito das famílias e alunos tendo o Estado como instituição, o dever de propor e promover a qualidade de atendimento a essa parcela da população. Ao considerarmos a rede pública, especialmente, que é a maior rede de ensino do país, devemos nos atentar à formação de professores como um dos meios de tornar a inclusão, verdadeiramente uma prática eficiente pois, é no processo formativo que nós, professores, construímos conhecimentos que moldam nossas práticas.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores devem oferecer aos profissionais, meios e ferramentas para o exercício da inclusão de maneira que o docente possa promover a integração e a inclusão dos alunos com transtornos (como no caso do TEA) na sala de aula. O conhecimento sobre o TEA permite que o professor tenha maior segurança ao tratar com o aluno que tem o transtorno, assim como pode facilitar a inserção dele no processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se a urgente necessidade de reformular e fortalecer a formação inicial e continuada de professores para efetivamente incluir e promover a permanência dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Gatti (2011) aponta para lacunas significativas na formação dos docentes, as quais refletem em suas práticas de ensino em que

eles demonstraram limitações em identificar e atender às necessidades específicas desses alunos.

Desta forma, torna-se imperativo que os cursos de formação de professores incorporem de maneira efetiva os princípios da Educação Inclusiva, garantindo que as peculiaridades educacionais e sociais dos estudantes com deficiência, em especial estudantes com TEA, sejam atendidas.

Ao tratarmos da formação de professores, devemos considerar também que ela trace, curricularmente, objetos de aprendizagem que façam sentido para o profissional docente, ou seja, que não fique apenas nos conceitos gerais, mas, que possa transformar informações em conhecimento impactando na prática da sala de aula. Nesse caso, o currículo deve observar as necessidades dos professores ao se tratar da inclusão como também dos transtornos mais comuns que afetam alunos que precisam de atendimento educacional especializado.

Finalmente, podemos afirmar que o sentido da formação de professores que atuam direta ou indiretamente com alunos que tem o TEA, é fortalecer a inclusão desses com os alunos que não possuem transtornos como também possibilitar uma aprendizagem significativa e qualitativa para ambos. Juntos, professores e alunos, num contexto de cooperação, aprendem juntos tornando a inclusão uma realidade e uma prática que favorece a perspectiva humanitária e social da educação escolar.

## **Referências**

BRAGA, G. C. O., PRADO, R. Intervenções Pedagógicas e Organização do Atendimento Educacional Especializado em salas de Recursos **Multifuncionais**. Volume 1. Rio de Janeiro, Wak, 2022.

BRASIL. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. **Lei 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/5cu2m433>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEE/MEC, 2008a.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, Cortez, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.  
GARCÍA, C. M. **Formação de Professores Para uma Mudança Educativa**. Porto: Ed. Porto, 1999 .

GARCIA, W. E. Bernardete A. Gatti – **Educadora e Pesquisadora Textos Selecionados**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011 .

OLIVEIRA, M. P. de; OLIVEIRA, J. P.; PEREIRA, E. A.; SILVA, L. C. da; VASCONCELOS, P. S. C de. **Formação continuada de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência**: uma experiencia através de oficinas pedagógicas. Disponível em [www.prac.ufpb.br](http://www.prac.ufpb.br) Acesso em: 28 abr. 2024.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 30, 2019.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n.4, p.39-50, 2003.

SOUSA, C. P. de. Desafios da Formação de Professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 739-756, 2017.

ZANELATO, D.; POKER, R. B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 7, n. 1, p. 147–158, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i1.5375. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375>. Acesso em: 8 maio 2024.

# **CAPÍTULO 4**

## **Aprendizagem Mediada e as Inteligências Múltiplas na Educação**

**Bruna de Oliveira Franco Zizcycki  
Ester Cardoso de Moraes Galter**

# Aprendizagem Mediada e as Inteligências Múltiplas na Educação

Bruna de Oliveira Franco Zizcycki<sup>7</sup>  
Ester Cardoso de Moraes Galter<sup>8</sup>

## Introdução

A escolarização baseada numa aprendizagem significativa para todos os estudantes representa impasses no ambiente escolar (Cunha, 2013), especialmente a considerar a heterogeneidade que caracteriza o contexto da sala de aula. Traçar metodologias e estratégias de ensino baseadas na teoria das inteligências múltiplas como possibilidade de construir ambientes favoráveis para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e, com isso, oportunizar a aprendizagem de todos os estudantes de modo com que estimulem e ampliem suas potencialidades na relação com o conhecimento, é um dos grandes debates no contexto educacional. Assim, busca-se refletir sobre a prática de ensino do professor e os processos de aprendizagem.

Este artigo discorre sobre a mediação da aprendizagem como contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel (2003), que é um processo no qual novos conhecimentos são integrados à estrutura cognitiva anterior do aluno e tornam-se relevantes e significativos para ele. De acordo com Ausubel, a aprendizagem significativa

---

<sup>7</sup> Mestranda em Educação na Universidade TUIUTI do Paraná, possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba (2017). Extensão em Neurociência na Educação (CBI of MIAMI)2019, Especialista pós-graduada em Neurociência Comportamento e Desenvolvimento Humano (Centro de Mediadores) 2024. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, atua com Educação Especial e Dificuldades de Aprendizagem. <https://orcid.org/0009-0004-5013-3079> E-mail: [zizcyckibruna@gmail.com](mailto:zizcyckibruna@gmail.com)

<sup>8</sup> Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná e doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná UTP. Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Atua como consultora pedagógica voltada para a inclusão escolar e formação de professores e atua em projetos educacionais e sociais voltados para a inclusão educacional, profissional e social das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É Sócia proprietária da empresa Consultoria Pedagógica Incluir LTDA. CV: <http://lattes.cnpq.br/5958217365184990>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8493-343X> ; E-mail: [esterpedagoga@hotmail.com](mailto:esterpedagoga@hotmail.com)

ocorre quando os indivíduos conectam novos conhecimentos aos seus conceitos existentes de maneiras não arbitrárias no ambiente escolar.

Justifica-se esse trabalho na premissa de que o ambiente escolar é constituído por estudantes que apresentam diferentes maneiras de aprendizagem, entretanto, todos possuem habilidades e potencialidades de aprender, busca-se mostrar a contribuição da mediação aplicada em sala de aula.

Para a eficácia do processo aprendizagem, para demonstrar uma maior clareza na aplicação de fundamentos metodológicos com vistas estimular as inteligências e saberes tanto no individual como coletiva de seus estudantes. O estudo baseia-se em referenciais teóricos que abordam as possibilidades na atuação dos processos de ensino aprendizagem na prática dos profissionais. Entende-se que esses elementos balizadores podem subsidiar a prática de ensino, dos professores e, com isso, contribuir como ferramentas para as suas práticas.

No entanto, quando a aprendizagem não acontece, os profissionais precisam se apropriar de novos conhecimentos que subsidiem o seu modo de trabalhar o processamento do estudante por meio de estímulos que levem à aprendizagem e atribuição de significado. O estudo está ancorado na abordagem qualitativa, com pesquisas e a análise de bibliografias de artigos científicos acerca do tema, e contribuições baseadas em trocas de informações com pesquisadores da área que contribuíram com fatos e problematizações. Esta pesquisa se aprofundou em diversas áreas, contextos e problematizações para a discussão e apropriação dos saberes.

### **Desenvolvimento da aprendizagem**

O desenvolvimento da aprendizagem é um processo complexo que não envolve apenas a transferência de informações, mas uma contribuição para a construção de uma aprendizagem significativa. A adaptação à aprendizagem desempenha um papel fundamental neste contexto, pois proporciona aos alunos as ferramentas necessárias para desenvolverem as suas competências cognitivas e adquirirem conhecimentos. Ao mesmo tempo, a teoria das

inteligências múltiplas de Howard Gardner enfatiza a diversidade de habilidades cognitivas e talentos de cada pessoa. Neste artigo, discutimos como o uso da aprendizagem mediada pode contribuir para o desenvolvimento das inteligências múltiplas de cada aluno, analisamos o conceito das inteligências múltiplas, exploramos como diversas soluções da mediação da aprendizagem podem ser aplicadas no contexto educacional. E descrevemos algumas estratégias para a sala de aula com o uso das teorias apresentadas. Por meio da mediação, o educador assume o papel de facilitador, incentivando a participação ativa dos alunos e a reflexão e o diálogo. Mediar a aprendizagem, desta forma, permite uma aprendizagem mais significativa e independente e prepara os alunos para enfrentar desafios do mundo real.

O conceito de inteligências múltiplas de Howard Gardner enfatiza as diferentes maneiras como as pessoas aprendem e demonstra habilidades intelectuais. Segundo Gardner, distinguem-se pelo menos oito tipos de inteligência, que incluem entre elas habilidades linguísticas, lógico-matemáticas, espaciais, musicais e corporal-cinestésicas. Essa perspectiva amplia a compreensão da diversidade de habilidades e potencialidades individuais, valorizando diferentes formas de conhecimento e aprendizagem. Para ele:

A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso (1995, p.21).

Além das sete já mencionadas, recentemente Gardner também destacou mais duas inteligências: a naturalista do ser conectado com a natureza, com o mundo natural. A pessoa que se preocupa com a preservação do meio ambiente e também a inteligência pictórica. A pessoa se destaca por poder se expressar por intermédio do desenho, de fazer relações harmônicas em objetos com o abstrato. Uma facilidade de representar artisticamente e criativamente objetos, espaços e etc. Muito comum, entre arquitetos, designers, artistas plásticos,

escultores, entre outros. Cada ser tem um pouco de cada uma dessas inteligências, a diferença está no desenvolvimento como cada um as alcança, como elas são trabalhadas. Para Abed:

Mesmo um papel aparentemente simples, como tocar um violino, transcende à simples inteligência musical. Tornar-se um violinista bem-sucedido requer destreza corporal-cenestésica e as capacidades interpessoais de relacionar-se com uma audiência e, de maneira um pouco diferente, de escolher um empresário; muito possivelmente, envolve também uma inteligência intrapessoal. A dança requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados (1995, p. 30).

Nessa perspectiva, a escola e profissionais da educação devem promover o desenvolvimento das diferentes facetas do conhecimento, colaborando com o amadurecimento e a integração, nos alunos, de seus múltiplos potenciais, a partir do reconhecimento tanto dos canais facilitadores de aprendizagem de cada um, que devem ser cultivados, como também dos pontos mais frágeis, que também devem ser estimulados, sempre no sentido da promoção dos alunos.

Esta teoria tem como visão que todo aluno pode se desenvolver mediante o estímulo e treino de suas competências. Uma escola centrada no aluno, porém não individualista. Reuven Feuerstein, um psicólogo e professor que estudou a modificabilidade humana, assim como Gardner, acreditava que o professor deveria adequar suas aulas para promoverem o processo de desenvolvimento das habilidades dos alunos, Feuerstein acreditava na mediação como processo transformador, como confirma a seguir:

Modificabilidade (cognitiva) é a propensão (potencial) de um indivíduo se modificar através de ambas as experiências de aprendizagem direta e mediada direcionadas para necessidades estruturais e comportamentais. Em resposta à apresentação de intervenções de mediação que sejam sistemáticas, planejadas e repetitivas num período de tempo e através de 16 variações na exposição de estímulos, o sujeito se torna plástico e modificável, cada vez mais favorável à exposição aos estímulos diretos. A propensão para a modificabilidade pode ser avaliada através de procedimentos dinâmicos, e pode ser influenciada pela EAM oferecida em contextos situacionais estruturados (Feuerstein; Falik; Feuerstein, 2006, p. 16).

Para Feuerstein, assim como para Gardner, a sala de aula deve ser um potencializador de suas habilidades e inteligências, o professor mediador deve

adequar suas práticas para esse desenvolvimento cognitivo. Feuerstein, por meio da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, propôs um trabalho com os doze critérios da experiência da aprendizagem mediada, para que o professor possa, em sala de aula, trabalhar com a potencialização das inteligências e habilidades.

Reuven Feuerstein recebeu grande influência de Jean Piaget e Lev Vygotsky, realizou seus estudos na ideia “piagetiana” do desenvolvimento e construção do conhecimento. Porém, sua abordagem corrobora com a de Vygotsky que é interacionista. O conhecimento do sujeito se dá mediante as relações que ele estabelece com o meio social em que está inserido. (Buchel, 1987, p. 1-2).

Feuerstein acredita que, para acontecer o desenvolvimento e conhecimento do sujeito, é de suma importância a mediação por parte de sujeitos mais desenvolvidos e por meio da relação de afetividade entre o sujeito aprendente e o sujeito que media o conhecimento. Para ele, o homem é um ser modificável, que se deve poder continuamente se desenvolver com valores e diálogo. Para Feuerstein (1940), a construção da aprendizagem acontece com a mediação de conhecimentos, transmissão de um conteúdo intencionalmente contextualizado, com uma série de significados, para que, assim, seja possível mediar a experiência e que aconteça um avanço cognitivo.

É a orientação consciente do mediador em ensinar olhando para o futuro, para outros contextos, para situações além do "aqui-e-agora". O ensino não deve ser pontual, restrito a uma única situação ou contexto, precisa ser passível de aplicação, precisa ser capaz de ser útil e integrável a outras estruturas conceituais, outros saberes, outros momentos da vida do aprendiz e em outros contextos (Meier; Garcia, 2008, p.133).

Como descreve Meier (2008) sobre a teoria de Feuerstein, o processo de ensino precisa ser mediado por um ser mais experiente e não apenas na sala de aula, deve ser algo significativo para a vida dos alunos, pois a um conteúdo deve se aplicar valores, aumentando a autoestima e a vontade de aprender. A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural depende de três pressupostos, a criança depende de três fatores para um aprendizado, a primeira são as funções biológicas, o cérebro como mutável e elástico capaz de se transformar, O segundo é o meio social em que a criança está inserida, o que é transmitido para

ela em seu cotidiano, e o terceiro é a junção do biológico com o sociocultural, a transformação do cognitivo do cérebro através da intervenção com experiências e afetividade não adianta uma aprendizagem não direcionada e sem significados e a junção desses pressupostos, pois, assim, a aprendizagem passa despercebida, o aluno necessita de intervenção como descreve Fonseca (1998 apud Meir; Garcia, 2008, p.139).

Sem significações, a transmissão cultural de umas gerações para outras não seria viável. Deixar os indivíduos na pura exploração das tarefas não lhes vai permitir atingir as significações, é preciso orientá-los no sentido de delas se apropriarem. O mediador está incumbido, e culturalmente comprometido, de transmitir significações. Sem tais atribuições, as tarefas de aprendizagem, por si só, não produzem a desejada modificabilidade cognitiva.

Pela teoria da modificabilidade pode acontecer uma mudança cognitiva do sujeito através do meio, acreditando no desenvolvimento cognitivo por meio de mediação, a criança como um ser humano com a neuroplasticidade. Esta teoria pode contribuir no trabalho dos educadores, pois ela propõe uma nova perspectiva de ensino, afetando diretamente o aluno com a mediação para a potencialização de suas inteligências por meio de exposição direta ao estímulo. como Meier e Garcia (2007, p.72) comentam:

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só.

Segundo o autor, a aprendizagem necessita ser mediada para que, assim, o aluno construa seu conhecimento. O ensino precisa ser organizado e colocado diante do estudante com significado para que ele faça as conexões com base em seus conhecimentos prévios e, com isso, aconteça a aprendizagem.

Esta teoria tem vários fatores que contribuem com trabalho escolar no que tange ao planejamento, avaliação, tendo em vista a reflexão do professor sobre sua prática. Ressalta-se considerar do discente como um indivíduo único

e capaz de aprender e se desenvolver, já a mediação traz uma maior eficácia para uma aprendizagem significativa. As múltiplas inteligências de Gardner mostrarão a importância de lançar mão de diferentes estratégias. Por meio dessas duas teorias podemos lançar algumas estratégias para o ensino em sala de aula.

O conceito de andaime para fornecer suporte adicional aos alunos, começando com tarefas mais simples e aumentando gradualmente a complexidade à medida que os alunos progredem suas habilidades, fornecendo orientações à medida que os alunos avançam nas atividades e ajudando-os a desenvolver estratégias eficazes de resolução de problemas. A Interação social promove por meio de atividades cooperativas e de resolução de problemas em grupo incentivando os aprendentes a colaborarem, compartilhar ideias, discutir soluções e aprender uns com os outros.

A atuação do professor orientador, mediador, feedback e apoio durante as atividades de aprendizagem estimula os alunos a desenvolverem o pensamento crítico por meio de questionamentos, desafiando o pensamento e incentivando-os a pensar de forma mais profunda e holística.

Ao ampliar a discussão, na perspectiva metacognitiva, a prática docente propõe a reflexão sobre como se desenvolve uma atividade cognitiva, considerando a ação complexa que inclui a tomada de consciência, o controle e a transformação na maneira como se age diante de uma situação de aprendizagem. Ao relacionar a metacognição a uma apropriação do conhecimento necessária para os professores, propõe-se um processo que ofereça ao professor a oportunidade de refletir sobre como o estudante aprende e, conseqüentemente, como ele ensina (Portilho, 2011).

Segundo Portilho (2003), na perspectiva da metacognição,

O processo de aprendizagem deve estar centrado na compreensão e não apenas na aquisição de informação e conteúdos, promovendo o aprender a aprender; Deve-se potencializar a aprendizagem a partir da valorização do pensamento autônomo, criativo e divergente, favorecendo a reflexão e o sentido crítico diante das diferentes informações; Implica a flexibilidade no processo aprendizagem-ensino, priorizando relações mais humanas e pessoais, onde a pluralidade de estilos de ensinar favoreça os diferentes estilos de aprender; A pessoa deve ser a base para a aprendizagem e conseqüentemente, o ensino e o ambiente escolar devem estar voltados para a valorização de cada estudante, sem rótulos e discriminações; O professor deve favorecer um espaço em que o aluno, após a tomada de consciência de como

ele aprende e de como pode utilizar seus esquemas de controle, possa reconstruir-se, objetivando mudar o que já está estabelecido e cristalizado em seu modelo aprendiz e, conseqüentemente, em seu modelo ensinante (Portilho, 2003).

A metacognição é entendida como o conhecer do próprio conhecer ou, ainda, o aprender a aprender. Este conceito "inclui qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que tenha seu objetivo ou regule, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva" (Flavell *et al.*, 1999, p.125 apud Portilho; Batista; Blanchet, 2016, p. 3). Neste processo de inquietação sobre os conhecimentos necessários para o professor a fim de considerar os estilos de aprendizagem de cada estudante, certamente a formação continuada do professor e os conhecimentos adquiridos em sua prática diária de ensino podem contribuir como possibilidades de buscar caminhos alternativos a fim de alinhar a prática da educação inclusiva, pois acredita-se que todo ser humano aprende, todo aluno com deficiência aprende, talvez não aprenda da maneira como a maioria, mas ele aprende (Cunha, 2013). Nessa perspectiva, compreende-se que potencializar a aprendizagem do estudante pode ser uma porta de acesso a um universo ainda não explorado. E com isso, o uso da Metacognição no ensino aprendizagem dos alunos pode possibilitar estratégias para explorar e regular o pensamento, o conhecimento e a compreensão. Esse movimento promove a reflexão sobre a aprendizagem e incentiva os profissionais da educação a pensarem sobre como os seus alunos aprendem e quais estratégias são mais eficazes para cada um deles.

Promover repertórios/ possibilidades na aplicação prática do conhecimento por meio de projetos, atividades de resolução de problemas e simulações ajuda os alunos a desenvolverem uma conexão com o conhecimento, competências, com o ambiente escolar, com os professores e com o mundo a sua volta diante de novos contextos.

A aprendizagem personalizada reconhece as diferenças individuais dos alunos e adapta a metodologia de ensino às necessidades e estilos de aprendizagem deles e assim, oferece oportunidades para que eles explorem seus interesses e paixões, permitindo-lhes participar de forma mais ativa em seu aprendizado.

Analisar as características dos conteúdos e das tarefas de ensino aprendizagem à luz das inteligências e dos estilos cognitivo-afetivos permite ao professor ter maior domínio sobre os instrumentos disponíveis e clareza dos objetivos de suas escolhas, aprimorando assim a sua mediação (Abed, 2014, p. 80).

Antes desta teoria, os alunos com baixo rendimento escolar eram classificados como fracos, que portavam algum problema, eram considerados fracassados, e os que se destacavam eram os destinados a se dar melhor futuramente na vida, nesse contexto, um indivíduo era considerado melhor que o outro, trazendo desigualdade para a sala de aula, para essa mudança de paradigma é necessária a compreensão sobre a singularidade humana, e os estilos de aprendizagem de todos os envolvidos. Para uma mudança na prática de ensino do professor, segundo a teoria de Gardner, deve se trabalhar com o desenvolvimento das estratégias para que todos tenham a possibilidade de atingir harmonia no desenvolvimento de suas competências.

Desse modo, a questão que se coloca é a prática de ensino e aprendizagem numa perspectiva ao qual compreende-se que cada aluno é único, deste modo, apresenta diferentes estilos e formas de aprendizagem. Há a necessidade de uma prática de ensino permeada de estudos aprofundados em constante diálogo com a análise do contexto escolar, ou seja, para quem se destina o ensino.

Haja vista os avanços da sociedade em termos de políticas de inclusão nas últimas décadas e as demandas da sociedade no contexto escolar, é notório que é preciso uma formação constante para atender as demandas dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência e ainda para aqueles estudantes que não apresentam deficiência mas, manifestam necessidades específicas de aprendizagem, isso significa que, mesmo que o estudante não apresente alguma deficiência, ainda assim, ele pode aprender de maneira diferente dos demais estudantes. Portanto, a escola como formadora precisa repensar suas práticas no que se refere às estratégias de ensino dos alunos.

Tendo em vista a importância da aprendizagem para todos os estudantes, concordamos quando Zenicola *et al.* (2007, p.172) afirmam que “[...] é a aprendizagem que nos torna iguais, como sujeitos sociais, e diferentes em nossa individualidade, a partir de nossas peculiaridades”.

Compreender as particularidades dos estudantes, como eles aprendem, se desenvolvem no ambiente escolar e identificar os seus estilos de aprendizagens são questões que precisam ser discutidas no que se refere aos saberes dos professores e à formação continuada.

A escola tem vivenciado diversos desafios em seu contexto, tais inquietações, nos remete a pensar sobre a formação do professor e suas práticas de ensino com alunos em geral típicos e atípicos. Concordamos com Cunha (2013), quando afirma que “[...] é preciso compreender o quanto o ser humano é igual por possuir necessidades e sonhos, e o quanto somos diferentes por possuir diferentes necessidades e diferentes sonhos” (p. 10). Segundo o autor, o professor como agente facilitador do processo de ensino possui papel de grande relevância em sala de aula. A organização do trabalho pedagógico do professor/pedagogo nos remete a visualizá-los como um elo entre o aprendiz.

Cunha considera que o ambiente escolar é surpreendentemente progressivo no estímulo de vivências quando preparado e adequado à diversidade do aluno (Cunha, 2013). Nesse sentido, o autor coloca que educar na adversidade e para a diversidade é um desafio permanente aos professores que precisam se estruturar, considerando o contexto plural, heterogêneo de interesses, de afetos e conhecimentos.

Assim, como apontam Zenicola *et al.* (2007, p. 171), “é preciso que olhemos o sujeito por traz de suas dificuldades diferenças, peculiaridades para, então, com firmeza de propósito, criar condições reais de acolhê-lo como aprendiz, a fim de que ele não seja excluído no incluído”.

### **Considerações finais**

A aprendizagem mediada e as inteligências múltiplas na prática de ensino são abordagens inovadoras para o processo de aprendizagem do estudante no contexto educacional atual. Ao implementar estas abordagens no ensino aprendizagem, os professores podem proporcionar uma aprendizagem que contemple os estudantes que apresentam as diferentes inteligências e, com isso, promover possibilidades de aprendizagem para todos e, ainda, formar estudantes autônomos para enfrentarem os desafios do século XXI. Assim, é preciso

reconhecer a heterogeneidade no contexto escolar e ainda valorizar as capacidades e potencialidades de cada estudante.

Entende-se que mediar a aprendizagem e as inteligências múltiplas promove uma educação mais inclusiva e transformadora. Com a apropriação das inteligências múltiplas, que, segundo Gardner (1994), torna os indivíduos com habilidades únicas, por parte dos professores é possível universalizar a aprendizagem, e ainda construir formas de potencializar as habilidades e particularidades de todos os estudantes, e com isso considerar possíveis dificuldades ou deficiência cognitiva do estudante. Para Gardner, os planejamentos devem ser únicos e mediados conforme a necessidade do aluno.

Conhecendo a necessidade de destacar as habilidades ou inteligências múltiplas na prática pedagógica de sala de aula. Segundo Meier (2007), a aprendizagem precisa ser mediada, o professor transmite e troca o conhecimento, cultura e experiência, para que, de fato, aconteça uma aprendizagem significativa. Contribuindo para o melhor entendimento do docente sobre a sua prática de ensino, traz para ele uma visão individualizada de como acontece a aprendizagem, é olhar para o sujeito como um ser único, neste processo de ação reflexão, traçar e atingir metas tangíveis de ensino de maneira mais eficaz. Aponta-se para a perspectiva que a escolarização no que tange ao processo de aprendizagem não atinge todos os estudantes da mesma maneira e tempo, mas é possível criar possibilidades com a mediação adequada para que aqueles que, mesmo com todas as dificuldades, cheguem até o final, às vezes o caminho é mais longo, porém possível.

## **Referências**

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia educacional**. Editora Trillas, 2003.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer Psicopedagógico, A Abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. 1 ed.. São Paulo: Editora Mediação, 1996.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wake, 2013.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente A teoria das inteligências múltiplas**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007. p.11-14.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. 4ªed. Curitiba: Kapok, 2008.

PORTILHO, E. M. L. **Alfabetização**: aprendizagem e conhecimento na formação docente. Curitiba: Champagnat, 2011.

PORTILHO, E. M. L. **Aprendizaje Universitario**: un enfoque metacognitivo. Tese (Doutorado) -Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003.

PORTILHO, E. M. L.; BATISTA, G. P.; BLANCHET, A. C. Programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva. **ANPED Sul, XI**. Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba: UFPR, 2016.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. Escola e democracia.

ZENIOLA; M, A.; et al. **Psicopedagogia Sabedores/ Olhares/ Fazeres**. São José dos Campos: Pulso, 2007.

# **CAPÍTULO 5**

## **A prática pedagógica e a formação continuada de professores: uma revisão de aspectos inerentes**

**Elaine de Faria Michele Silva  
Marco Antônio Ribeiro Merlin**

# A Prática Pedagógica e a Formação Continuada de Professores: uma revisão de aspectos inerentes

Elaine de Faria Michele Silva<sup>9</sup>  
Marco Antônio Ribeiro Merlin<sup>10</sup>

## Introdução

A formação continuada de professores tem sido associada de modo significativo à prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem como um recurso para melhoria dessa prática em sala de aula. Nos ensinamentos de Azevedo *et al.* (2010), a formação continuada de professores, considerando uma perspectiva histórico-social, tem o seu princípio na prática pedagógica, situando como objetivo dessa prática o incentivo aos alunos na compreensão dos conhecimentos acumulados no tempo histórico pela humanidade.

Entende-se que “A necessidade de preparação adequada para atender aos alunos, exige do professor uma formação capaz de manter uma interação acadêmica preocupando-se em investir no âmbito de atuação profissional, sob determinada política educacional” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 248-9).

---

<sup>9</sup> Doutora em Educação, pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestrado acadêmico, em Desenvolvimento e Sociedade, pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Pato Branco (2011) e graduação em Administração pela Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Motta (1986). Tem experiência na área de Psicologia clínica, atendimento individual, terapia de casal e familiar sistêmica. Tem ampla experiência da atuação junto ao programa Estratégia Saúde da Família - ESF e Núcleo de Assistência à Saúde da Família - NASF. Terapeuta Certificada em EMDR.

<sup>10</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, como bolsista CAPES/PPGE, Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2022), especialista em Educação Inclusiva (2017), pelo Centro Universitário Uniandrade e no Ensino da Arte pela Faculdade Anchieta, especialista em Docência no Ensino Superior (2021), pelo Centro Universitário UNIFACEAR. Graduado em História (2016) e Pedagogia (2018), ambos pela Universidade Tuiuti do Paraná, Graduado em Processos Gerenciais (2022) pelo Centro Universitário UNIFACEAR e graduando em filosofia pela faculdade FAVENI (2023). Atualmente, atua como professor concursado do município de Fazenda Rio Grande e participa do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Educação (PPGED), da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: marcoantoniormerlin@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1926442969762968>

Desta interpretação entende-se a interação entre a formação continuada de professores e a ação direta do aprendizado obtido na prática pedagógica, momento em que o profissional educador aplica no ensino o conhecimento e o saber escolar. Saberes escolares para os quais Tardif (2012, p. 38) destacou que “além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária”, que integram atualmente a prática docente por meio da formação inicial e continuada de professores. São os saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento, disponíveis na sociedade e integrados à universidade formativa.

Saviani (2022, *on-line*) propôs uma conceituação: “O saber escolar é um conjunto de conhecimentos selecionados da cultura geral da sociedade para o ensino- aprendizagem e sua organização expressa-se nos currículos e matérias escolares, que são estabelecidos de acordo com as finalidades educacionais”.

Ao pensar-se que os saberes escolares, porquanto são múltiplos em sua essência e aplicabilidade, lembra-se que a formação continuada contém em seus propósitos a intenção de disseminar esses saberes via prática pedagógica, alcançando os sujeitos educandos em seu aprendizado.

Cabe destacar que os professores vão além de cumpridores de tarefas burocráticas impostas pelas políticas educacionais, mas se caracterizam como pessoas que descobrem, organizam, fundamentam, revisam e constroem teorias no campo de atuação profissional, mantendo uma postura reflexiva crítica face aos seus saberes pedagógicos, o que requer a valorização do conhecimento e do saber docente que trazem consigo em sua trajetória docente (Nunes; Lima, 2018).

Que aspectos, no entanto, se assentam no liame prática pedagógica e formação continuada de professores, que confere aos saberes escolares a premência em conhece-los em associação com o conhecimento e competência necessários à profissão docente? Essa indagação remete à intenção de buscar respostas na literatura, sob a justificativa de que a apropriação do saber escolar pelos sujeitos, para que se tornem autônomos e críticos, requer que “o professor esteja, ele mesmo, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 247).

## **Desenvolvimento**

Para o desenvolvimento deste estudo propõe-se como objetivo apresentar aspectos relacionadas à prática pedagógica e a formação continuada de professores, descrever a prática pedagógica e a formação continuada de professores, elencando aspectos que lhe são inerentes no processo de ensino aprendizagem.

A elaboração da pesquisa define a revisão de literatura, registrada por Galvão e Ricarte (2020, p. 58) como “um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos”.

Carvalho (2019, p. 913) a menciona como “parte essencial de um trabalho científico, pois contextualiza o cenário de pesquisa atual, aponta inconsistências conceituais e incita a realização de novos estudos, tudo a partir do resumo e da síntese de trabalhos já existentes”.

Considerada fundamental para a escrita de um texto científico, a revisão de literatura permite apresentar a temporalidade nas áreas temáticas com possibilidade de fornecer um estado da arte com respeito a um assunto ou temática específico oferecendo, com isso, novas ideias e métodos “com maior ou menor evidência na literatura especializada” (Dorsa, 2020, p. 681).

As fontes de consulta bibliográfica consistem em livros, artigos e publicações que abordem o assunto e a temática de enfoque. Os procedimentos para a coleta de materiais compreendem busca em bases de dados, Google Livros e Google Acadêmico.

Cardoso, Araujo e Giroto (2021, p. 2596) salientam que a ideia de formação docente realizada em momentos eventuais ou por meio de pacotes prontos “deve dar lugar à formação de modo contínuo, perpassando os vários momentos do cotidiano do trabalho do professor e, principalmente, tendo como fundamento a reflexão do professor ‘na’ e ‘sobre’ sua prática”.

## O contexto da formação continuada de professores

Acerca da formação continuada de professores, Tardif (2012, p. 247) mencionou a questão epistemológica da prática profissional docente como um elemento central no movimento de profissionalização, acreditando que no mundo do trabalho a distinção entre profissão e ocupação resume, “em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo [...]. Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação”.

A obrigatoriedade da formação continuada de professores tem origem na legislação da educação e nas políticas públicas educacionais, atribuindo a essa formação profissional o caráter evolutivo e progressivo dos seus conhecimentos, fato que encaminha os professores para uma formação contínua e continuada, do que se deduz que: “Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (Tardif, 2012, p. 249).

Um conceito de formação continuada de professores foi apontado por Azevedo *et al.* (2010):

A formação continuada, entendida não apenas como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada, mas sim como um processo que abrange a dimensão crítico-reflexiva, que entende o professor enquanto sujeito historicamente situado e que articula os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, de modo a promover a autonomia profissional que advém da permanente apropriação do saber e da interação com os demais sujeitos do processo educativo (Azevedo *et al.*, 2010, p. 250).

Dentre as colaborações trazidas pela formação continuada consta a união dos saberes docentes, e com isso os profissionais trabalham conjuntamente, via comunicação e colaboração, em que cada um deles pode

aprender com o outro. Os conteúdos relativos à formação continuada são formados por dois eixos, sendo um deles a construção da competência profissional, vinculada ao compromisso social do professor, como intelectual crítico e agente da transformação social; o outro eixo se caracteriza como o caráter contínuo e interdisciplinar do processo de formação docente (Azevedo *et al.*, 2010).

De acordo com esses autores,

A formação continuada pode considerar paradigmas que pressuponham a formação do professor a partir de um suporte metodológico, científico e profissional, estimulando a troca de pontos de vista com os outros atores da comunidade escolar. [...] a formação continuada não abrange apenas o professor, mas, também, inclui os outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares (Azevedo *et al.*, 2010, p. 248).

Atinente à prática pedagógica, para a qual a formação continuada se aplica no âmbito da educação, é definida como “aquela que se movimenta reflexivamente frente à dialética que marca a relação teórico-prática no processo educativo buscando direcionar a uma dada intencionalidade. Portanto, ainda que educativa, a prática pedagógica ultrapassa tal condição por caracterizar-se por um conjunto de outros elementos” (Nadal, 2016, p. 17).

### **Delineando a prática pedagógica – contextualização**

Referindo Garrido (2016, p. 125), seu comentário acerca da prática pedagógica tem a afirmação de que se trata de um “espaço carregado de intencionalidade e cercado de diversidade por todos os âmbitos, no qual o movimento das teses e das antíteses garantem ao menos o *caos fundamental* para se estabelecerem bases para as aprendizagens” (grifos no original).

Franco (2016, p. 536) situa a prática pedagógica em seu sentido de *práxis* como “uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. [...] Como conceito de que a prática educativa é algo mais do que *expressão do ofício dos professores*; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por *subjetividades pedagógicas*” (grifos no original).

A afirmação da prática pedagógica tem como função organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, remete

a outra epistemologia da Pedagogia, qual seja, aquela crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social organizada por um pensamento reflexivo a respeito do que ocorre nas práticas educativas, e a um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. Trata-se de uma perspectiva de que

as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos (Franco, 2016, p. 538).

Falar de prática pedagógica, portanto, implica em falar de uma concepção de Pedagogia e do papel que essa ciência exerce no exercício da prática docente, de modo que será possível ajuizar um conceito para a prática pedagógica “quando for definida a *priori* a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente” (Franco, 2016, p. 540).

Sendo um elemento de formação docente, a prática pedagógica se caracteriza como uma atividade constante na ação de ensinar, para a qual é preciso planejamento e acompanhamento dessas atividades. “Com esta compreensão, entendemos que a prática pedagógica é uma atividade de reflexão, condição necessária na construção do processo de formação docente” (Nunes; Lima, 2018, p. 50).

No entendimento dessa caracterização,

os cursos de formação de professores não priorizam uma educação que permita, aos futuros professores, terem uma visão ampla sobre a realidade escolar, ao invés disso, trabalha metodologias que, a rigor, negligenciam a necessidade do pensamento reflexivo crítico diante do fazer pedagógico. [...] no atual cenário educacional, observamos a necessidade de profissionais que, a partir do contexto escolar, busquem ampliar sua própria formação e que tenham como meta uma atuação autônoma e transformadora (Nunes; Lima, 2018, p. 51).

Com tais evidências, a necessidade no desenvolvimento de questionamentos acerca dos contextos escolar e social deve fazer parte da rotina docente, associando-os aos procedimentos pedagógicos fundamentais ao exercício da prática pedagógica. Se possível, deve o docente apontar sugestões que visem o reforço dessa prática oferecendo mudanças por meio do exercício que contenha a postura crítico reflexiva dotada do saber docente e da cultura

escolar, cuja, enfrenta contrapontos significativos nessa discussão (Nunes; Lima, 2018).

Questionamentos, por isto, são necessários à formação inicial, quando os alunos ingressam no curso superior e já possuem saberes do que é ser professor, “os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar” (Pimenta, 1999, p. 20). Nesta etapa, o aluno sabe, mas não se identifica como professor, na medida em que visualiza o ser professor e a escola do ponto de vista do aluno. O desafio colocado aos cursos de formação inicial é o de colaborar para que o processo de transição de alunos em ver-se como professor, de construção de sua identidade de professor, para o qual os saberes da experiência não são suficientes (Pimenta, 1999).

### **Saberes escolares – construção e composição**

Tendo o saber do aluno como ponto de partida,

os saberes escolares são aqueles postos na roda da escola, desiguais, uns mais sistematizados, outros menos, uns apresentados como os queridinhos de professores e diretores, outros só compreendidos pelos alunos como um código secreto, um gosto exótico, um espaço alternativo protegido do mundo dos adultos para a afirmação da identidade juvenil. Alguns são expostos à luz solar, outros ficam nas sombras. No entrecruzamento, na dialética e mesmo no combate entre todos esses saberes emerge aquilo que chamam de saberes escolares, sempre no plural, para dar conta da sua diversidade, multiplicidade e complexidade (Cerri, 2014, p. 113).

O conhecimento, sobretudo, deve ser significativo, trazido pelo aluno no ambiente do ensino; já os saberes escolares agregam esse conhecimento com os saberes externos, compreendendo aqueles científicos de referência, os curriculares, pedagógicos, e os saberes da prática docente, advindo da experiência e reflexão individual ou influenciada pelas teorias da educação e demais disciplinas, e ainda pelos saberes eruditos, acadêmicos ou científicos que embasam os saberes disciplinares da instituição escolar (Cerri, 2014).

Entendidos também como uma realidade social que se materializa por meio de uma formação acadêmica, de programas e práticas coletivas, disciplinas

escolares e de uma pedagogia institucionalizada, os saberes de um professor incluem os saberes dele, de sua experiência como aluno e experiência de vida. Tais saberes contêm conhecimentos e um saber-fazer com origem social, porque advêm da família do professor, da escola na qual se formou e de sua cultura pessoal; ainda, são obtidos nas universidades, nas instituições, nos princípios, finalidades e objetivos pedagógicos; por fim, “provêm dos pares, dos cursos de reciclagem. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atares educacionais, das universidades [...]” (Tardif, 2012, p. 19).

Na opinião de Pimenta (1999), os saberes da experiência docente incluem aqueles produzidos no cotidiano da sala de aula, em um processo constante de reflexão sobre a sua prática pedagógica, que é mediatizada por outras pessoas, pelos seus colegas, pelos textos produzidos por outros educadores. Os cursos de formação docente poderão propiciar aos professores saberes sobre a educação e a pedagogia, mas não saberes pedagógicos. Na formação inicial e na continuada, os professores estarão em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, encontrando instrumentos para questionar e confrontar a sua prática: “é aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (Pimenta, 1999, p. 26).

Em outra obra, Pimenta (1998, p. 166) definiu os saberes dos professores em três especificidades necessárias ao exercício docente: saberes da experiência, “que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - colegas de trabalho, textos produzidos por outros educadores”.

Indicou também os saberes da área do conhecimento, que não se reduz à informação, mas em trabalhar com elas, analisando-as e contextualizando-as, em consonância com a consciência ou sabedoria, envolvendo reflexão e capacidade de produção de novas formas de existência. Por fim, os saberes pedagógicos, que contemplam o saber pedagógico e o saber didático, de modo que

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogar e alimentar suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (Pimenta, 1998, p. 171).

Os saberes escolares, portanto, têm a sua produção em um contexto no qual as potencialidades, assim como as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas à percepção e conceitualização do tempo, da capacidade de abstração e presença de regimes que contemplam a própria verdade e de validade naquilo que os alunos sabem e compreendem como saberes (Cerri, 2014).

Em um ambiente escolar a produção de saberes ocorre

entre professores reais, que desanimam, que fazem terapia e tomam antidepressivos para continuar em sala de aula. Alguns estão apenas esperando uma oportunidade para sair desse mundo da escola [...]. Outros, ainda, assumiram a profissão como resistência, como lutadores.

A produção de saberes não se dá em uma escola idealizada, mas com sujeitos reais em condições reais, porque os alunos possuem saberes, sem a ilusão de que há saberes certos, verdadeiros ou superiores (Cerri, 2014, p. 112).

Tardif (2012, p. 39), por sua vez, compreendeu os saberes docentes em uma dimensão ampla em consonância com a formação inicial, informando como origem desses saberes o âmbito familiar, a escola básica, a cultura pessoal e a formação continuada. Todos esses saberes implicam na formação do professor, como múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, que “fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”.

E sendo esses saberes docente elementos que constituem a prática docente, trata-se de uma dimensão profissional docente que confere ao professor um *status* de prática erudita a qual se articula, de modo simultâneo com diferentes saberes, assim elencados por Tardif (2012, p. 39): “os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais”.

Ao conhecer a matéria, disciplina e programa, e ainda conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, o professor saberá desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Sobretudo, é possível compreender que, segundo registrara Pimenta (1999),

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diferentes perspectivas disciplinares (história, psicologia etc.). (Pimenta, 1999, p. 26).

Com base nesses pressupostos, a formação continuada tem a sua constituição no formato de um espaço no qual a troca de diferentes saberes, o repensar e o refazer a prática de professores é possível, com reorganização de suas competências e produção de novos conhecimentos. Nesta interação entre a formação continuada e os saberes docentes ocorre o resgate do papel e o desenvolvimento profissional do professor, no entendimento da complexidade da prática pedagógica e desses saberes, com respeito à importância de pensar a formação para além da dimensão acadêmica (Azevedo *et al.*, 2010).

### **Compreendendo os elementos constantes no liame formação continuada de professores, prática pedagógica e saberes escolares**

A interpretação para o conteúdo obtido nessa pesquisa tem nas informações de Azevedo *et al.* (2010) a confirmação de que:

Pautar a Formação Continuada nos saberes docentes, em especial na sua materialização na prática pedagógica e nas competências específicas da área torna-se relevante no sentido de abrir os horizontes no campo de trabalho, oferecendo mais espaço às práticas, muito embora, essa, ainda não seja a concepção mais comum da Formação Continuada, entendida comumente apenas como capacitação educacional alcançada por meio de cursos, oficinas, seminários, palestras e módulos de ensino com o objetivo maior de progressão na carreira e aprofundamento teórico na área, esquecendo de elementos mais complexos que envolvem o conceito ampliado de Formação Continuada (Azevedo *et al.*, 2010, p. 251).

Essa formação continuada de professores favorece o estabelecimento da relação da sua prática pedagógica com o campo teórico e outros aspectos inerentes ao seu trabalho com o contexto escolar, os alunos, as políticas educacionais, tendo como fundamento a reflexão sobre a realidade escolar na qual atua (Cardoso; Araujo; Giroto, 2021). No entendimento de Saviani (2023, p. 209),

os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica.

Nunes e Lima (2018, p. 53) compreendem a necessidade de que os professores assumam uma postura de modo a ver a escola na qual atuam com olhar mais amplo, sentindo-se responsável pelas lacunas que nela identificar, a fim de buscar respostas significativas nas práticas pedagógicas. Ao produzir conhecimentos com base na reelaboração dos saberes docentes, o entendimento é de que aos cursos de formação compete desenvolver a consciência no sentido de que “o futuro profissional da educação deve ser capacitado a ajuizar um valor a determinada proposta teórica, para que dessa forma, opte por desenvolver um ensino produtivo que atenda às necessidades dos educandos”.

Com essa compreensão, assinalam Nunes e Lima (2018), que:

é preciso que durante o curso de formação sejam oferecidas oportunidades de vivenciar e reconhecer historicamente problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade, aspectos que requisitam. Isso somente será possível se por meio de um embasamento científico pedagógico e de articulação teoria e prática, como dispositivos que oferecem maior segurança para que o professor tenha condições de pensar sua prática pedagógica e aprimorar continuamente o seu fazer docente profissional (Nunes; Lima, 2018, p. 53).

Quando pensados programas de formação continuada de professores destacam-se os registros feitos por Oliveira *et al.* (2021, p. 288), acerca da necessidade de entender que

os saberes da prática pedagógica dos mesmos são os alicerces para o planejamento e desenvolvimento das atividades de formação pedagógica propostas para esses profissionais, pois é de suma importância que estas atividades estejam organizadas a partir da identificação das reais necessidades do cotidiano e das demandas de capacitação desses professores.

É assim que a importância da formação continuada de professores se coaduna com as práticas pedagógicas tendo uma relação direta com o saber escolar, como parte da edificação do ser na completude histórica, política, social e educacional. Essa relação parte da necessidade do conhecimento de si e de tudo o que está circunscrito ao homem, e assim também da forma como é

estabelecido o contato com aquilo que está ao seu alcance, confirmando-a no sentido de ser “uma ação com ligação direta às práticas pedagógicas e a forma de aprender que o sujeito estabelece no meio inserido” (Mendonça; Silva; Freire, 2023, p. 111).

O saber que é adquirido via práticas pedagógicas ativas é interpretado como o reflexo da relação entre o professor formador, o sujeito e o objeto, sendo esse reflexo o conhecimento construído pela interação havida entre as partes responsáveis pela estruturação da aprendizagem (Mendonça; Silva; Freire, 2023).

### **Considerações Finais**

Este estudo propôs apresentar aspectos que estão presentes no contexto da prática pedagógica, da formação continuada de professores e dos saberes escolares com respeito ao conhecimento e competência como atributos essenciais ao exercício da profissão docente para o ensino-aprendizagem.

Com os dados coletados é possível conhecer a prática pedagógica e a formação docente como elementos intrínsecos e fundamentais para que o professor produza os saberes escolares com base na sua própria experiência e na experiência docente, de modo geral, associada ao conhecimento especializado e institucional.

Dentre os aspectos relacionados aos termos selecionados para a pesquisa, verificou-se como alguns dos mais incidentes relatados na literatura aqueles que compreendem a epistemologia da prática profissional, o apoio em conhecimentos especializados e formalizados, realização constante de reflexão crítica e de articulação com os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, tendo na prática pedagógica uma ação consciente e participativa do processo educativo. Isto pressupõe a necessidade de ação docente com base na consciência e na experiência para a produção de saberes.

Finalizando este estudo, considera-se importante apresentar o registro de Gauthier (2013, p. 17), o qual resumiu o contexto da formação continuada a construção de saberes escolares para a efetiva prática docente: “O que acontece

quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Em outras palavras, o que é preciso saber para ensinar?”.

## Referências

AZEVEDO, A. M. P.; OLIVEIRA, G. M.; SILVA, P. P. C.; NÓBREGA, T. K. S.; SOUZA JÚNIOR, M. Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 245-62, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.11809.

CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2593-2608, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15822>

CARVALHO, Y. M. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. **Revista Tema**, v. 16, n. 4, p. 913-28, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.913-928.1328>

CERRI, L. F. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 4, n.11, p. 110-125, mai./ago. 2014. DOI:10.29388/978-65-81417-64-2

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações**, v. 21, n. 4, p. 681-3, out./dez.2020. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-51, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S21766681/288236353>

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

GARRIDO, S. O digital, o virtual e o analógico: diálogo neurocognitivo para aprendizagem como elemento articulador da prática. *In*: SILVA, M. C. B. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.p.124-44.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MENDONÇA, A. C. S.; SILVA, V. A.; FREIRE, K. L. C. Formação continuada de professores e práticas pedagógicas: relação com o saber. **Concilium**, v. 23, n. 3, p. 105- 18, 2023. DOI: 10.53660/CLM-853-23B13

NADAL, B. G. Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. *In*: SILVA, M. C. B. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.p.15-37.

NUNES, L. M. S. L.; LIMA, M. G. S. B. Formação docente e prática pedagógica: territórios e encruzilhadas de produção de conhecimento. *In*: ARAUJO, A. M.; FERRO, M. G. D. (Orgs.). **Docência e pesquisa em formação de professores**: primeiras aproximações ao objeto de estudo. Teresina: EDUFPI, 2018.p.49-64.

OLIVEIRA, R. A. T.; BRANDT, A. G.; MARTINI, L.; ZIMPERL, M. C. Formação continuada aos professores dos institutos federais: uma abordagem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. *In*: BRANDT, A. G.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, F. L. G.R. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume 1. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.p.283-95.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.p.161-78.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2023.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/métodos no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

# **CAPÍTULO 6**

**A prática pedagógica  
desenvolvida na Escola  
Municipal do Campo  
Contestado, assentamento  
Contestado e Escola Municipal  
do Campo Nossa Senhora de  
Lourdes  
São Bento- Lapa/PR**

**Adriana Almeida Veiga**

# **A prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Contestado, Assentamento Contestado e Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, São Bento- Lapa/PR**

Adriana Almeida Veiga<sup>11</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Contestado, localizada no Assentamento Contestado e a prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, na localidade de São Bento, ambas escolas situadas no interior do município da Lapa, estado do Paraná, serão abordadas neste estudo.

Resultante de um processo não somente histórico, mas também permeado de lutas e resistências, a trajetória do Movimento de Educação do Campo tanto a nível federal quanto estadual, perpassou períodos significativos de mudanças, conquistas e retrocessos. A conjuntura política de 2017 foi marcada por repressão social, cortes de programas vinculados à Educação do Campo com forte avanço da iniciativa privada sobre a educação pública (SOUZA, 2019, p. 43). Contudo, ocorreu, desde a década de 1980 uma mobilização dos povos do campo e dos movimentos sociais quanto a buscar e garantir uma escola que atendesse os anseios dos povos do campo. Por muito tempo considerada menos importante quanto a escola da cidade, a escola rural foi deixada de lado e quem dela pertencia, igualmente visto como “atrasado”.

---

<sup>11</sup> Professora Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado do Paraná- SEED, professora da Prefeitura Municipal da Lapa, professora do Conexão Educacional do Senac/SC. Doutora em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná- UTP. Especialista em Educação e Diversidade e Filosofia no Ensino Médio- UFPR. Email: [adrianaalmeidaveiga@gmail.com](mailto:adrianaalmeidaveiga@gmail.com)

Para superar isso, uma nova pedagogia voltada para e dos sujeitos do campo cresceu e tomou forma passando a ser denominada Educação do Campo.

Reconhecida como modalidade de Educação, a Educação do Campo é um conjunto de políticas conquistadas a partir da mobilização dos povos organizados em movimentos sociais, das lutas, dos processos de resistência, das práticas, dos princípios que se constituíram em diferentes níveis educacionais com uma “[...]riqueza de produções que ela tem sido capaz de gerar em função da imensa diversidade de práticas realizadas com base na compreensão da tal orientação formativa” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 4). Também e junto a isso, projetos desenvolvidos pelos professores e professoras que estudaram e se formaram a partir dos programas de formação docentes.

A partir da década de 1990, políticas públicas foram sendo conquistadas como o caso do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) que visa a formação de educadores e educadoras para atender as demandas dos povos que vivem e trabalham no campo quanto a lutar e resistir aos processos hegemônicos presentes. Para Molina e Sá (2012, p. 327), a formação de intelectuais se dá a partir de um “[...] projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora”. A necessidade dos povos do campo terem visibilidade quanto às políticas públicas e inserção em programas governamentais, serviu como uma espécie de alavanca para esses povos que lutaram e lutam por condições de vida, de trabalho e educação de qualidade no campo.

Em território de Reforma Agrária, a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pode interferir diretamente na educação escolar, na prática pedagógica desenvolvida e, conseqüentemente, no desenvolvimento da consciência política voltada para atender os anseios e interesses dos povos que vivem sobre a terra e a partir dela. No entanto, em área onde não há essa organização, também pode haver interferência da prática pedagógica neste processo de conscientização política, contudo, de forma fragmentada, não velada. Diante do exposto, levantou-se a seguinte questão: Em que medida a prática pedagógica desenvolvida em duas escolas do campo,

em localidades rurais distintas do município da Lapa, PR pode contribuir para o desenvolvimento da conscientização política de seus estudantes?

Para buscar resposta à questão, delineou-se os seguintes objetivos:

- Caracterizar a conscientização política a partir do Movimento de Educação do Campo;
- Demonstrar a prática pedagógica desenvolvida em ambas escolas do campo no município da Lapa;
- Caracterizar as duas escolas do campo no município da Lapa;

Enumerar as diferenças das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambas as escolas

O procedimento metodológico é de fundamentação teórica a partir do estudo bibliográfico, com consultas a bancos de dados, livros da área da educação, em teses e dissertações e também em periódicos científicos, como revistas educacionais e outros documentos que viabilizaram o desenvolvimento deste estudo. Segundo Lima e Mito (2007), a partir da pesquisa bibliográfica se pode desenvolver outras pesquisas já que ela se ancora em bases de dados científicos dialogando com variados autores da área. Dessa forma, será pesquisado o banco de dados do CNPQ, da plataforma Scielo e bancos de dados de universidades brasileiras.

Para elucidar a prática pedagógica desenvolvida em ambas as escolas pesquisadas, a técnica de coleta de dados se deu a partir da observação participante, que segundo Brandão e Borges (2007, p. 55), “[...] é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares”. A pesquisa participante se dá a partir da imersão em campo e da vivência cotidiana que possibilita sentir, viver, olhar os processos de luta de um povo em específico. (VEIGA, 2023)

Esse estudo se justifica por sua relevância pessoal e profissional, pois, o desenvolvimento, a partir da escola, da consciência política de seus estudantes é essencial para o processo de inserção social e participação ativa em sociedade. A partir dessa formação, os trabalhadores podem desenvolver técnicas para a produtividade no campo e sobreviver dignamente a partir do cultivo da terra. A escola é peça fundamental neste processo que desencadeia

outros como a sustentabilidade, a subsistência, a valorização da produção agrícola, do trabalho no campo, etc.

A pesquisa está organizada em introdução e fundamentação teórica. No primeiro tópico, é tratada a Educação do Campo enquanto Movimento que organiza a escola em tempos pedagógicos. Posteriormente, no tópico seguinte, é abordada a conscientização política a partir da organização do Movimento de Educação do Campo. No tópico três, é demonstrada a prática pedagógica desenvolvida em ambas as escolas e no último tópico, serão enumeradas as diferenças das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambas as escolas pesquisadas. Ao final, as considerações finais acerca das análises desenvolvidas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento de Educação do Campo**

As escolas localizadas no campo e que atendem os filhos dos trabalhadores que vivem a partir do cultivo da terra, são escolas do campo, a princípio. Nesta vertente, é preciso salientar que a escola que está localizada no campo pode não ser especificamente uma escola do campo, mas uma escola no campo. A diferença desses dois conceitos está no fato da participação ativa da comunidade escolar, dos determinantes internos e externos que impactam diretamente a prática pedagógica desenvolvida. Para Veiga; Souza (2019, p. 9),

*A Educação do Campo potencializa a interrogação da prática pedagógica. Por exemplo: a identidade da Educação do Campo é dada pelo vínculo com as comunidades, com cultura, com terra como lugar de vida e de trabalho e, com um projeto societário que defende a reforma agrária e a transformação social.*

Essa transformação social, que é a consciência política, pode se dar a partir da interferência da escola nos processos de vida da comunidade e vice-versa. Neste aspecto, o Movimento de Educação do Campo protagonizado pela organização de movimentos sociais do campo, segundo Caldart, recebe o nome de Pedagogia do Movimento de Educação do Campo que é “[...] a formulação e

a prática de uma estratégia educacional dos trabalhadores, do campo e da cidade, que vise formá-los como protagonistas da luta contra o capital e da construção de novas relações sociais de produção” (CALDART, 2012, p. 550).

*Quando a escola que está no campo não tem vínculo com a comunidade, não há engajamento e participação ativa sobre os processos decorrentes das relações humanas existentes, a “escola recolhe-se a cumprir carga horária letiva, conteúdos e/ou atingir metas educacionais” (VEIGA, 2023, p. 40)*

## **Historicidade do Assentamento e da Escola Contestado**

Área de Reforma Agrária, o Assentamento Contestado tem em sua história de desenvolvimento a exploração do trabalho escravo (1740). Segundo Vargas; Schwendler (2003, p. 46), essa área foi doada pela Coroa Portuguesa a um morador que possivelmente teria posses e/ou escravos dando origem a cidade da Lapa. Dividida várias vezes, a fazenda teve vários proprietários, dentre eles, David Pacheco dos Santos, o Barão dos Campos Gerais influente na política e economia local. Com a visita de D. Pedro II e o Presidente da Província Paranaense na propriedade influenciaram o Barão a abolir o trabalho escravo nessa área. (VARGAS; SCHWENDLER, 2003, p. 47)

As atividades econômicas da fazenda eram ligadas ao tropeirismo fortemente presente na região e que desencadeou seu desenvolvimento. A partir de 1985, os descendentes do Barão venderam a fazenda para a empresa INCEPA, industrialização de cerâmica. A madeira da fazenda era utilizada para aquecer os fornos da fábrica. Mais tarde, passou a utilizar outras formas de energia como eletricidade e gás. (VARGAS; SCHWENDLER, 2003, p. 48)

A conjuntura política e econômica do governo Fernando Henrique Cardoso criava a falsa ilusão da moeda brasileira e com o plano real. O enfrentamento popular da classe trabalhadora se fez presente a partir do III Congresso Nacional do MST em Brasília em 1995, que teve a participação do presidente, de aproximadamente 5000 militantes, dirigentes do MST, CPT, CUT e parlamentares ligados a partidos de esquerda. Dentre as reivindicações, a cobrança em terra das dívidas de empresas para destinar à Reforma Agrária. A empresa INCEPA com sede na Lapa, tinha dívidas com INSS e as perdeu para

órgãos do governo federal. O MST denunciou ao INCRA a dívida que passou a desenvolver procedimentos legais de desapropriação. Com uma área de 3.200 alqueires, a fazenda foi ocupada em 07 de fevereiro de 1999 com aproximadamente 40 famílias apoiados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais da Lapa, PT municipal e CPT. O decreto presidencial para a desapropriação saiu no dia 13 de maio de 1999 e a Emissão na Posse da Justiça Federal ao INCRA em 7 de dezembro de 1999(VARGAS; SCHWENDLER, 2003, p. 48).

O Regimento Interno do Assentamento e o Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) foram se constituído a partir de normas e orientações organizados pelos dirigentes do movimento. Porém, tratando-se de grupos de pessoas, enfrenta obstáculos e polêmicas, já que se trata de muitas pessoas e diferentes origens com seus costumes e culturas.

No campo educacional a escola foi uma conquista obtida a partir de lutas pois não havia empenho e interesse do governo municipal ligado à burguesia. A partir de 2001, com a nova administração, foi reconhecido o funcionamento da escola até o 4º ano e o transporte de alunos e alunas para cursar o Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas escolas do centro do município. A estrutura física da escola se deu a partir do ano de 2012 (VEIGA, 2023).

### **Historicidade da localidade de São Bento e da Escola Nossa Senhora de Lourdes**

Colonizada por italianos e alemães, a região hoje denominada São Bento I teve em seu processo histórico a forte influência do tropeirismo, pois está localizado à margem dos “Caminho das Tropas” ou “Caminho de Viamão”, estrada por onde os tropeiros passavam com suas comitivas vindas de Viamão, Rio Grande do Sul para Sorocaba, São Paulo.

A vinda dos imigrantes europeus se deu a partir da concessão de províncias às famílias que buscavam melhores condições de vida na América do Sul. Em troca do trabalho, adquiriam ferramentas das quais lhes serviam para abrir a mata, plantar e construir suas casas. As famílias foram crescendo dando origem à localidade de São Bento I, São Bento II, Pedrinha, Pinheiros e Rio da Várzea. Salienta-se, no entanto, que na região, antes dos processos

imigratórios, havia tribos indígenas que imigraram devido à colonização das áreas.

Atualmente, segundo Veiga (2019, p. 99), a localidade de São Bento I tem uma população de 230 habitantes.

A primeira escola foi institucionalizada em 1991. Até então, a educação escolar não tinha um lugar definido. Constantemente mudava-se o local onde as crianças se encontravam para em uma mesma sala, aprenderem a ler e a escrever. Em sua maioria, cursavam até o 4º ano do antigo ensino primário e saíam da escola. Quem tinha maior escolarização dentre os moradores, assumiam o compromisso de alfabetizar a população ou uma professora ou professor vinha da cidade. As classes eram multisseriadas (VEIGA, 2019, p. 102-104).

Atualmente, a escola oferta Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Atende, em sua totalidade 13 comunidades vizinhas, pois sofreu um processo de nucleação do qual resultou no acolhimento dos (as) alunos (as) dessas comunidades totalizando, em média 230 alunos e alunas. Nos arredores da escola há estrutura de Unidade de Saúde, Ginásio de esportes, parque infantil e espaços para o desenvolvimento de atividades escolares. A escola é ampla e conta com 15 salas de aula, 2 cozinhas, 2 refeitórios, 2 bibliotecas, 2 salas de professores, 2 secretarias, 7 banheiros, 1 sala de informática (do estado), é cercada com muros com portão eletrônico. Também possui câmeras e alarmes antifurto (EMCNSL, 2015).

### **Observação participante sobre a prática pedagógica desenvolvida em ambas as escolas.**

Quadro 1: práticas pedagógicas desenvolvidas.

| Prática Pedagógica- Escola Municipal do Campo Contestado                  | Prática Pedagógica- Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes   |
|---|--|
| Prática pedagógica atrelada à Pedagogia do Movimento de Educação do Campo | Prática pedagógica atrelada a projetos hegemônicos de educação com ênfase no empreendedorismo, empresas educacionais privadas que interferem diretamente na educação ofertada. |

|   |   |
|---|---|
| Prática pedagógica vinculada à organizações sociais do campo e a movimentos de trabalhadores como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST.                      | Prática pedagógica desvinculada de movimentos sociais do campo.                                   |
| Prática pedagógica organizada em tempos formativos, os núcleos setoriais que existem na comunidade e que se atrelam à prática para a formação política dos estudantes.      | Prática pedagógica que cumpre o currículo expresso na BNCC e os projetos verticais vindos da SME. |
| Professores engajados em desenvolver práticas que atrelem a teoria com a prática em sociedade, na comunidade.   | Distanciamento da prática cotidiana com a prática pedagógica.                                     |
| Desenvolvimento de projetos ligados à produção local, à cultura, aos costumes.  | Desenvolvimento de projetos associados ao agronegócio, à cooperativas de crédito.                 |
| Ênfase em personagens vinculados aos movimentos sociais do campo, as lutas forjadas a partir dos direitos dos trabalhadores.  | Personagens dos livros didáticos, distantes da realidade local.                                   |
| Gestão participativa e atuação ativa da comunidade na escola. Desenvolvimento de projetos e pedidos de melhoria, construção e reparos na escola.                            | Gestão democrática com ênfase na construção e reparos que a mantenedora não faz.                  |
| Cumprir os projetos da mantenedora, já que tem compromisso institucional, porém, se não se vincula aos interesses dos trabalhadores como o projeto Agrinho, não desenvolve. | Cumprir todos os projetos sem questionar.   |

Fonte: A autora (2024).

No quadro acima, em síntese, a prática desenvolvida na Escola Municipal do Campo Contestado, está diretamente relacionada ao Movimento de Educação do Campo por seu forte vínculo social e com os processos de vida locais. Percebe-se, a partir da observação participante, que o engajamento da comunidade escolar faz com que a Pedagogia do Movimento de Educação do Campo se efetive na prática a partir do forte vínculo das mediações desenvolvidas em ambas as instituições: escola e família. Desta forma, a efetivação da prática pedagógica se dá pelo diálogo, pela participação ativa, pelo

desenvolvimento de ações pensadas no desenvolvimento do estudante em sua integralidade.

Por outro lado, a partir do quadro, percebe-se que a prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes é efetivamente influenciada por determinante externos que são os projetos societários, a centralidade no cumprimento de conteúdo, o desvinculo com as questões da produção agrícola, do vínculo dos trabalhadores com a terra e com o agronegócio que visa a monocultura e a produção em larga escala que destitui e expulsa os trabalhadores do campo.

Em ambas as escolas, os projetos que são determinados pela mantenedora são desenvolvidos, contudo, na escola do Assentamento, o projeto, por exemplo, Agrinho<sup>12</sup>, não é aceito e não é desenvolvido por se tratar, ao ver dos trabalhadores, de um projeto hegemônico que incentiva a monocultura e a saída dos trabalhadores do campo e a iniciativa privada na escola em detrimento da pública. (LIMA, 2020)

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito principal deste artigo foi problematizar a prática pedagógica desenvolvida em duas escolas localizadas no campo, com abordagens diferenciadas. Foi possível analisar, a partir da observação participante e também da consulta em autores, que a prática pedagógica desenvolvida na escola do Assentamento tem maiores possibilidades de desenvolver em seus estudantes um processo de conscientização política, já que, a partir da prática, do cotidiano na escola e das intervenções, a realidade se insere na escola e a escola nos processos de vida comunitária. Desta forma, no desenvolvimento de projetos que vinculam o trabalho com a terra, por exemplo, na escola, os estudantes são imersos em sua realidade de forma a interferir sobre os

---

<sup>12</sup> O Programa Agrinho se utiliza de estratégias de distribuição de recursos materiais, realização de concursos promocionais, distribuição de cartilhas e materiais a alunos e professores. Os concursos que premiam professores, escolas e municípios é um motivador para a participação, pois os prêmios incluem objetos como tablets e notebooks, projetor multimídia e até quatro automóveis zero quilômetro para professores, o que representa um “sonho de consumo” e funciona como chamariz para arrebatar partícipes. (LIMA, 2022, p. 127)

processos e desenvolver o senso crítico sobre a realidade, sobre a luta pela terra e pela permanência no campo.

Por outro lado, a pedagogia desenvolvida em escola sem vínculo com movimento social do campo, está diretamente ligada a projetos hegemônicos, centralizados e verticalmente infundidos pela mantenedora. A escola cumpre as exigências e a comunidade escolar se distancia da prática pedagógica e vice-versa.

A prática pedagógica das duas escolas se aproxima quando do cumprimento do currículo. Por outro lado, se distanciam a partir da realidade em que estão inseridas permeadas de relações estruturais, de determinantes internos e externos.

## REFERÊNCIA

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Culturas Populares. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

EMCNSL, Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes. **Projeto Político-Pedagógico- PPP**. São Bento, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. In.: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 23-27.

FERREIRA, M.M.M. **“Ela é nossa prisioneira!”** – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção

da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Repositório aberto da Universidade do Porto. p. 151-182, 2010. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/gabriellehdasilva/etnografia-manuela-ferreira> >. Acesso em: 07 jan. 2020.

LIMA, Rosângela Cristina Rosinski. Na contramão da educação do campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas. 2020. 308 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

MAGNANI, J. G. C. A etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MAIER, Sandra Mara. O papel da escola na construção da agroecologia no Assentamento Contestado. **Monografia de Especialização**. Curitiba, UFPR, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53741>. Acesso em: 14 jan. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. In.: **Revista brasileira de Educação**, Dossiê. v. 24 e 240051, 2019. p. 1-30. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MOLINA; Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.326-333.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-179.

SCHWENDLER, Sônia F; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). **Escrevendo nossa luta, nossa história**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003. 124 p.

SOUZA, Maria Antônia de. 20 anos de Educação do Campo no Brasil: e a escola pública? In.: GARCIA, Fátima Moraes; FALEIRO, Arlete Ramos dos Santos Wender; COSTA, Sidney Alves da (orgs.). **Educação do Campo e projeto histórico**: conhecimento, prática e intervenção social. Goiânia: Kelps 2019. p. 43-67.

VARGAS, Maria Cristina; SCHWENDLER, Sônia Fátima (Org.). **Escrevendo nossa luta, nossa história**. Curitiba: Editora e Gráfica Popular Ltda, 2003.

VEIGA, Adriana Almeida. Prática Pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: UTP. 2019, 205 p. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1620>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VEIGA, Adriana Almeida. Prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Tuiuti do Paraná. 2019, 205 fls. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1620>. Acesso em: 23 jul. 2019.

VEIGA, A. A.; SOUZA, M. A. Prática pedagógica na escola pública no/do campo: determinantes externos em foco. **Revista Ideação**, v. 21, p. 66-86, 2019.

VEIGA, A.A. Prática pedagógica no Assentamento Contestado da Lapa: a organização da escola a partir da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **III Congresso Internacional, V Congresso Nacional- Movimentos Sociais e Educação: A busca da unidade na Universidade**. 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10217/10019>. Acesso em: 12 mai. 2024.

# **CAPÍTULO 7**

## **Navegando por mares pouco antes navegados**

**Jacqueline Andreucci Lindstron**

# Navegando Por Mares Pouco Antes Navegados

Jacqueline Andreucci Lindstron<sup>13</sup>

## Introdução

Este ensaio busca explorar reflexões decorrentes do terceiro módulo do curso "Educação para a Paz", promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin (CEP-EM). Intitulado "Entrar no barco e navegar por ilhas que conhecemos e pelas desconhecidas – mudança paradigmática pautada na ciência da complexidade, da transdisciplinaridade e na visão ecossistêmica do mundo e da vida", o módulo, realizado em 15 de fevereiro de 2023, adotou a modalidade remota. Durante esse encontro, as professoras Maria Cândida Moraes e Mariangelica Arone, especialistas no pensamento complexo proposto por Morin, guiaram os participantes em uma reflexão sobre a necessidade de novas abordagens pedagógicas à luz dessa perspectiva. O objetivo final do curso era que os participantes elaborassem um relatório crítico-reflexivo sobre o tema, ressaltando a importância da aplicação desses conceitos na promoção da educação para a paz, sob o prisma da complexidade.

Escrevo em primeira pessoa do singular pois penso que através da escrita narrativa de mim já dou início às mudanças, uma vez que a academia por muito tempo rejeitou esta prática. Como professora da disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia em um curso de licenciatura de uma universidade pública do sul do Brasil, me sinto compelida a estudar cada vez mais e buscar compreender a minha própria formação, além de tentar responder a indagações pessoais que possam estar refletidas em minha prática docente. Esse exercício reflexivo vem se desenvolvendo há anos, desde que fui premiada com esta disciplina na graduação de Letras, quando me dei conta

---

13 Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiti do Paraná- UTP, linha de pesquisa de Prática Pedagógicas: elementos articuladores, é professora no curso de Letras Inglês da Universidade Tecnológica do Paraná. <http://lattes.cnpq.br/0649921453691429> / <https://orcid.org/0000-0002-2176-1875>/ E-mail: [jlindstron@gmail.com](mailto:jlindstron@gmail.com)

de que seria indagada sobre minha trajetória profissional, afinal, é comum os graduandos em final de curso se interessarem pelas credenciais de seus mestres. Tive medo, muito medo, meu currículo Lattes era paupérrimo em termos de produção acadêmica entendida como publicação. Eu estava no barco e passaria a navegar por ilhas desconhecidas, deixava o conforto das ilhas da Linguística Aplicada para desbravar as da Educação. Eu nem havia lido Paulo Freire, Saviani, Libâneo... fiquei muito apreensiva. Até então havia lecionado língua inglesa. Entre minhas novas tarefas, estaria a de expandir e sugerir novas abordagens para repensar o processo de formação de professores e, por consequência, a formação de novos estudantes. Sempre que possível, passei a realizar tal tarefa utilizando a autorreflexão sobre a prática docente como um meio de promover mudanças na ação pedagógica, processo que pode ser feito oralmente ou por escrito, mas começava em mim. O mar estava agitado, era preciso começar a buscar estratégias novas para o meu agir, não queria me afogar.

Com este empurrãozinho de minha coordenadora à época, começou então um flerte com um possível doutoramento na área da Educação. O namoro mesmo teve início no começo da pandemia SARS-CoV 2, quando fui aceita pelo programa de pós-graduação em Educação, linha de práticas pedagógicas, de uma instituição privada da capital paranaense. Programa este notadamente centrado no materialismo histórico dialético, perfeito para quem tinha formação na História e nas Letras. Meu projeto era sobre o uso emergencial das Tecnologias de Comunicação e Informação (TDIC) pelos professores do magistério superior e o teórico de base escolhido para o desenvolvimento da pesquisa era Foucault.

la tudo muito bem, estava claro que eu precisava estudar muito, mas o materialismo histórico fechado estava me incomodando, comecei a buscar outros teóricos para me acompanhar no processo de doutoramento e me deparei, por acaso, com Edgar Morin, que se autodenomina um marxista aberto. Digo por acaso porque foi mesmo. Estava buscando uma entrevista no *YouTube* sobre Foucault e me deparei com Morin. Aquele jovem centenário simpático que falava português com um sotaque charmoso me cativou de tal forma que fui procurar todas as demais *lives* disponíveis para me inteirar de suas ideias. Comprei muitos livros, baixei muitos artigos. Foi assim que troquei, sem remorso ou pesar, um francês por 95

outro, mas com muita garra e vontade de apreender, compreender, estudar o pensamento complexo proposto por ele.

Ou seja, além de navegar rumo às ilhas desconhecidas do doutorado em Educação, meu timoneiro era um teórico considerado menor para o meu programa de pós-graduação. Insisti, resisti. Com o apoio e companheirismo de minha orientadora, colocamos o barco em curso e estamos navegando. Gosto de pensar que esta também já é outra mudança, a reinvenção de si diante das incertezas! Reinventei tudo, o projeto, as perguntas de pesquisa, mudei o objeto de pesquisa, eu precisava que tudo fizesse sentido para mim. Ancorada no pensamento complexo, compreendi que a minha pessoa e a professora que habita em mim, são indissociáveis, fazem parte do meu ser hologramático e passei a olhar o meu currículo Lattes com outros olhos.

As décadas de docência não ficavam devendo nada às publicações de colegas, tantas vezes invejadas. Nos braços de Morin, me senti acolhida, fui abraçada pelo pensamento complexo e retribuí. Reprogramei a rota de navegação. A reinvenção de si me parece ser um tipo de movimento autopoietico<sup>14</sup>, mas ainda não tenho propriedade para discorrer sobre o tema. Vai ficar para um próximo passeio, quando o mar estiver mais calmo. Voltemos à rota...

Ao adentrar nessa nova dimensão de conhecimento, me deparei com uma metáfora da complexidade humana e da natureza multidimensional do mundo. Inspirada pelo pensamento complexo de Edgar Morin, percebi que minha jornada acadêmica assemelhava-se à busca incessante por ilhas desconhecidas, uma exploração do inexplorado, uma aventura rumo ao desconhecido. Assim como o protagonista do "Conto da Ilha Desconhecida" de José Saramago (1997), embarquei nessa jornada de descoberta e aprendizado, navegando por mares pouco antes navegados.

---

<sup>14</sup> O conceito de autopoiese foi inicialmente apresentado por Humberto Maturana e Francisco Varela no livro "De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese - A Organização do Vivo" (1973). Morin também desenvolveu e aplicou esse conceito em suas obras sobre complexidade e sistemas vivos, como em "O Método 4: As Idéias - Habitat, Vida, Costumes, Organização" (2011a), onde ele explora a autopoiese em relação à organização dos sistemas vivos e sua interação com o meio ambiente.

## **Desenvolvimento**

Nesse contexto, meu ingresso no doutorado em Educação durante a pandemia de SARS-CoV-2 foi marcado por uma profunda reflexão sobre minha própria identidade profissional e a natureza multifacetada da prática docente. Confrontada com os desafios de um sistema educacional inerte e desvinculado das realidades contemporâneas, herdado do século XVIII, percebi a necessidade premente de uma mudança de paradigma.

Guiada pelo pensamento complexo de Morin, reconheci a importância de uma abordagem integradora e transdisciplinar para a educação. Minha jornada de pesquisa passou por uma redefinição de objetivos, metodologia e referencial teórico, à luz dos princípios da complexidade. Ao mergulhar nas profundezas do pensamento moriniano, descobri a essência da complexidade intrínseca à minha própria identidade, pessoal e profissional, e ao processo de ensino-aprendizagem. Isso porque a abordagem sistêmica hologramática proposta por Morin nos incentiva a ir além das fronteiras do conhecimento fragmentado, abraçando a interconexão e a interdependência presentes nos sistemas vivos.

Minha incursão no pensamento complexo de Edgar Morin não apenas transformou minha jornada acadêmica, mas também ressignificou minha compreensão do papel do ensino superior e dos cursos de licenciatura na formação de professores. Ao abordar a complexidade do mundo e da vida, Morin oferece uma visão que vai além do holismo tradicional, permitindo-nos entender a interação dinâmica entre as partes e o todo, sem perder de vista as singularidades de cada elemento.

No contexto do Ensino Superior, onde a formação de professores desempenha um papel crucial, o pensamento complexo de Morin oferece uma estrutura conceitual abrangente para repensar os currículos e as práticas pedagógicas. O autor propõe uma abordagem complexa e interdisciplinar para compreender a realidade e os sistemas que a constituem. Central em sua obra estão os operadores, conceitos-chave que funcionam como instrumentos cognitivos para lidar com a complexidade intrínseca aos fenômenos naturais, sociais e culturais.

O primeiro desses operadores, Distinção/Redução, destaca-se pela sua capacidade de discernir elementos dentro de um contexto complexo sem perder de vista suas inter-relações. Morin enfatiza a importância de simplificar a complexidade sem perder sua essência, permitindo uma compreensão mais clara e abrangente dos sistemas estudados.

Já o conceito de Recursividade, outro operador moriniano, aponta para a presença de padrões e elementos repetitivos em diferentes níveis de organização de um sistema. Essa recursividade revela como os fenômenos se repetem e se entrelaçam em diversas escalas, evidenciando a interconexão entre as partes e o todo.

Por sua vez, Organização/Ordenação trata da identificação e compreensão dos padrões organizacionais presentes nos sistemas complexos. Morin destaca a necessidade de reconhecer as estruturas subjacentes que conferem estabilidade e coerência aos sistemas, mesmo diante da sua intrincada complexidade.

O conceito de Dialogismo enfatiza a importância do diálogo e da interação entre diferentes perspectivas na construção do conhecimento. Para Morin, a diversidade de opiniões e a integração de múltiplas vozes são essenciais para uma compreensão mais abrangente e rica da realidade.

A Hologramaticidade, por sua vez, sugere que cada parte de um sistema complexo contém informações sobre o todo, e vice-versa. Essa visão holográfica destaca a interdependência e interconexão entre as partes e o todo, desafiando a visão reducionista e fragmentada da realidade.

Por fim, o operador Probabilidade/Incerteza reconhece a presença da incerteza e da imprevisibilidade nos sistemas complexos. Morin destaca a importância de lidar criativamente com a incerteza, reconhecendo-a como parte integrante da dinâmica complexa dos fenômenos estudados.

Em síntese, os operadores propostos por Edgar Morin constituem ferramentas cognitivas poderosas para lidar com a complexidade e a incerteza inerentes à realidade. Ao integrar esses operadores em nossa análise e compreensão dos fenômenos naturais, sociais e culturais, podemos ampliar nossa visão e abordagem, promovendo uma compreensão mais profunda e tolerante, talvez pacífica, do mundo que nos cerca. Os cursos de licenciatura, por

sua vez, tornam-se, a meu ver, espaços privilegiados para a reflexão crítica e a experimentação dessa abordagem educacional que leva em consideração a complexidade e a interconexão dos fenômenos.

Ao navegar por mares pouco antes navegados, os professores em formação são desafiados a transcender as fronteiras disciplinares e a integrar conhecimentos fragmentados em uma compreensão mais ampla e interconectada da realidade. Essa abordagem multidimensional da educação não apenas promove a formação de profissionais mais reflexivos e críticos, mas também os capacita a lidar com a complexidade e a incerteza inerentes ao contexto educacional, que não são poucas..

Assim, este ensaio não apenas reflete sobre minha própria jornada de autodescoberta e transformação à luz do pensamento complexo de Morin, mas também destaca a relevância desse enfoque para a educação superior e a formação de professores. Ao reconhecer a natureza hologramática do processo educacional, fui convidada a adotar uma perspectiva mais aberta e integradora em minhas aulas, capaz de abraçar a diversidade e a pluralidade de experiências no meu ambiente educacional.

O meu ser hologramático, em sua multimodalidade, se explica pelo operador hologramático proposto por Morin (2007), pois entendo que ele está presente tanto no mundo biológico quanto no sociológico, pois cada célula do nosso organismo contém a totalidade da informação genética desse organismo. O todo não pode ser concebido sem partes e nem as partes sem o todo, no entanto, tanto um quanto o outro apresentam singularidades.

Dessa forma, este princípio vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo (Morin, 2007). Comparativamente, foi assim que me senti naquele novo ambiente, o programa de doutorado em Educação, parte de um todo, o professorado brasileiro, ao qual sempre pertencerá, para o qual contribui e ao mesmo tempo, um todo em mim mesma, repleta de experiências que precisavam ser honradas. Tudo isso culminou com a recuperação de minhas memórias, minhas histórias únicas, compreendendo que se tratava de um processo de encontro comigo mesma, buscando desvelar sobre como me tornei o que sou e porque penso como penso (Josso, 2010).

No entanto, eu já não cabia mais em um único molde, percebi que sou e estou sendo o tempo todo, com toda a minha complexidade. Ao me aproximar das leituras morinianas, concluí, agora sim com certo pesar e sofrimento, que minha formação havia sido basicamente tecnicista, portanto, fortemente marcada pela educação bancária citada por Freire (2000) e, em decorrência disso, acabei me tornando uma professora fonte de conhecimento e saberes. Foi um choque, pois me achava tão criativa, irreverente, vanguardista! Precisei entender e aceitar que reproduzia um modelo escolar tradicional que já não tem razão de ser, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança. E sabemos quantas mudanças chegaram para a sociedade, como um todo, para a educação em especial, com o advento da pandemia COVID-19.

Para a escola, em particular, as mudanças estão sendo nevrálgicas. Notei rapidamente que eu estava fazendo parte do movimento de mudança da educação, como professora em uma licenciatura, como doutoranda em um programa de Educação, como mãe, como filha, como mulher. Confesso que me senti muito importante, muito necessária e muito desafiada, mas as velas já estavam todas içadas e o momento de tempestade foi encantador, pois pude notar que estava apta para colaborar com o meu grupo de colegas, de estudantes, de familiares. Eu fazia parte da tripulação e era meu turno. Não podia deixar o barco ir à deriva!

Foi e está sendo muito gratificante compreender que sou um ser humano dotado da capacidade de se adaptar e propor estratégias de ação quando muitos parecem estar paralisados. Confesso que veio à tona uma otimista que eu desconhecia e sim, assim como Morin vem argumentando em suas obras, acredito que a educação tem um papel crucial a desempenhar na criação de um mundo mais pacífico e justo. Por isso, projetei uma pesquisa sobre a identidade do professor que viveu o momento de ensino remoto emergencial, a volta ao presencial com ensino híbrido e está em sala de aula de cursos de licenciatura. Como ele se vê professor, o que ele diz sobre si mesmo quando se define e o que espera de sua docência no futuro. O pessimismo de Foucault não daria conta desta pesquisa, veria só o controle, o sistema, seria muito pessimista. Não fazia mais sentido para mim.

Acreditando ser importante reconhecer este fato, procurei me unir a pesquisadores que pensam e propõem inovações pedagógicas como algo novo de fato, algo não provado ainda. Fui atrás dos pensadores brasileiros que liam e traduziam Morin. Infelizmente não falo francês, considero muito importante conhecer os tradutores, saber se eles fazem parte do movimento da complexidade, enfim, eu não leria os originais e isso me incomodava um pouco. Recomendo as obras traduzidas por Edgar de Assis Carvalho, Ivone Castilho Benedetti e Mariza Perazzi Bosco, sempre muito cuidadas.

Além disso, consegui me aproximar de um grupo de pesquisa de estudos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Grupo de Estudos “Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação” (GEPEPECOE), capitaneado pelo professor Ricardo Antunes de Sá, onde pude dialogar com interlocutores que simpatizavam com a teoria. Esta aproximação me levou a conhecer as obras das professoras Izabel Petraglia e Maria Cândida Moraes, ambas alunas de Morin, e conseqüentemente, cheguei ao curso “Educação para a Paz” do Centro de Estudos Edgar Morin, coordenado por elas. O curso teve como objetivo colaborar para a construção de uma educação para a paz centrada no pensar complexo, sistêmico, contextual e ecológico por ter como premissa que só assim seja possível estabelecer conexões entre os diversos fenômenos da vida. É o que me propus a fazer neste ensaio, trazer para a minha realidade, por analogia, a possibilidade de aplicação dos operadores cognitivos propostos por Morin para tentar mudar as lentes da minha luneta, para poder mudar o meu olhar para a vida e meu trabalho ao enfrentar o mar de incertezas que estão postos no campo educacional. Como atesta Morin (2021), “as insuficiências políticas, econômicas e sociais reveladas pela pandemia, assim como os grandes perigos de retrocesso que ela aumentou, tornam indispensável uma nova Via” ( Morin, 2021, p.55).

A educação faz parte da vida! Somos levados pelo devir histórico que exige, no momento, novos caminhos, caminhos de transformação. Isto requer um esforço deliberado e conscientemente assumido dos profissionais da educação. Requer uma ação persistente de tensionamento da prática educativa, por meio de processos que possam ser desenvolvidos, avaliados e integrados a um novo modo de pensar e de agir nos ambientes escolares. No seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2011) argumenta que a educação deve

ir além de um enfoque restrito nas competências técnicas e na aquisição de conhecimentos, e, em vez disso, deve cultivar a pessoa inteira. Isto inclui o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, empatia, e a capacidade de compreender e apreciar diferentes culturas e perspectivas.

Por isso, penso que o trabalho de Morin pode vir a ser influente na formação de professores, e lamento que as suas ideias ainda não inspirem educadores e acadêmicos em todo o mundo a pensar mais profundamente sobre o papel da educação na criação de uma sociedade mais pacífica e justa. Para mim, essa mudança de via proposta por Morin (2021), faz todo sentido. Enquanto docente de magistério superior, diariamente em diálogo com mentes jovens, mentes que vão herdar o planeta, penso que é preciso abrir o diálogo para que nossos futuros professores possam fazer escolhas mais bem informadas.

Os professores precisam entender que a luta de classes não acabou e talvez nunca acabe, mas enquanto isso, é preciso navegar com a mente aberta para as muitas possibilidades. Talvez navegar por mares pouco ou não navegados, não importa. Importante é perceber que só conhecendo possibilidades de rotas diferentes podemos escolher com alguma propriedade aquela que tomaremos. Faço isso todos os dias com os estudantes, é difícil, requer esforço e vontade de mudar, mas é recompensador. O objetivo maior é procurar formar professores “ponte” e não mais professores fonte de saberes, professores que consigam operar dialogicamente e não prescritivamente em suas salas de aula. Esta proposta apresenta a necessidade de educarmos para a compreensão humana, tema que merece destaque em diferentes obras de Morin, uma vez que ele procura retomar a compreensão humana como uma ideia-chave do pensamento complexo na educação, uma forma de demarcar a importância da ética e identificar a dimensão poética da existência diante da aventura incerta do viver. Isto requer inovar, mudar, fazer diferente e não renovar. Como o autor mesmo atesta, “é necessário ou tentar superar a contradição ou fazer uma escolha que implica uma aposta “(Morin, 2021, p. 36). Eu me indago sempre, por que não apostar numa ilha desconhecida? Já sabemos o que nos oferecem as ilhas conhecidas.

## Considerações Finais

Parece, ao menos para mim, que estamos enfrentando um momento de inovação forçada no âmbito da educação, uma vez que o vírus SARS-CoV-2 nos fez parar e encarar de frente as mazelas de um sistema educacional inerte, monótono, desvinculado das alterações bio-psico-sócio-culturais de sua contemporaneidade. Sistema este excludente e por vezes bélico, que enquadra, rotula...

Diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, o setor educacional foi forçado a repensar suas práticas e estruturas, revelando as deficiências de um sistema tradicional e desatualizado. É evidente que a educação precisa se adaptar às mudanças bio-psico-socioculturais contemporâneas, abandonando práticas excludentes e ultrapassadas que rotulam e marginalizam os alunos.

A metáfora da jornada em busca da ilha desconhecida, presente no "Conto da Ilha Desconhecida" de José Saramago, ilustra a necessidade de os educadores explorarem novos horizontes e abordagens, assim como o protagonista busca o desconhecido. Nesse contexto, a proposta do curso sobre "Educação para a Paz", baseada no pensamento complexo de Edgar Morin, oferece uma orientação valiosa. A transição para uma abordagem transdisciplinar e ecossistêmica reflete a busca por uma compreensão mais integradora e inclusiva da educação.

Ao adotar os princípios da complexidade, os educadores são convidados a navegar por mares desconhecidos, onde a incerteza e a ambiguidade são reconhecidas como partes integrantes do processo educativo. Essa jornada de descoberta e transformação contínua é essencial para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e promover uma educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva. Assim, ao abraçar a complexidade, estamos abrindo caminho para um futuro mais justo, pacífico e sustentável.

Concluo afirmando que entrar no barco e navegar por ilhas que conhecemos e pelas desconhecidas é libertador, nos obriga a enfrentar mudanças de várias ordens, mas sim há um caminho. A meu ver, o da complexidade do mundo e da vida.

## Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

JOSSO, M. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos**: Autopoiese - A Organização do Vivo. Porto Alegre: Artmed, 1973.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. tradução de Ivone Castilho Benedetti, colaboração Sabah Abouessalam. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, E. **O Método 4**: As Ideias - Habitat, Vida, Costumes, Organização. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, E.. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSEGGI, M. da C. *et al.* (orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. Lisboa:Caminho,1997.

# **CAPÍTULO 8**

## **A influência da Língua de Sinais e o processo de comunicação entre surdos e ouvintes**

**Maria Aparecida Leduino Itagaki  
Franci Dalva Oliveira da Silva  
Pedrina de Lourdes Mastragelo**

# A Influência da Língua de Sinais e o Processo de Comunicação Entre Surdos e Ouvintes

Maria Aparecida Leduino Itagaki<sup>15</sup>

Franci Dalva Oliveira da Silva<sup>16</sup>

Pedrina de Lourdes Mastragelo<sup>17</sup>

## Introdução

No presente trabalho, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a necessidade dos surdos em ter uma Língua de Sinais e a importância de toda a sociedade aprender essa língua, uma vez que os surdos precisam se comunicar. A comunicação dos surdos é equivalente à comunicação dos ouvintes, pois a Língua de Sinais é tão completa quanto a língua portuguesa.

O artigo inicia-se com uma pesquisa referente à história da educação especial, bem como à qualidade de vida das pessoas que foram marcadas de forma negativa em seu desenvolvimento, considerando assim a história da surdez e sua evolução.

Em seguida, analisamos os métodos de concepção para o desenvolvimento da educação de pessoas surdas a partir de três abordagens: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Pode-se verificar que o oralismo tem

---

<sup>15</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) Pesquisadora dos grupos de pesquisa Formação de Professores e Cidade Representações Sociais- FOPECIRS-Universidade Tuiuti do Paraná e GEPEED pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Tuiuti do Paraná (UFRRJ & UTI). Licenciatura Plena em Matemática pelo CEFET-PR (2003), Pós em Psicomotricidade pela IBMR (2007), Graduação em Pedagogia pela UNIP (2012), Pós em Educação Especial pela Bagozzi (2015), Pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Fatec (2017), Pós em Libras pela Barão de Mauá (2018), Graduação em Letras pela Unicesumar (2021). Professora da Educação básica e Educação Especial/ <https://lattes.cnpq.br/0674747139216023/> E-mail: [mleduinoitagaki@gmail.com](mailto:mleduinoitagaki@gmail.com)

<sup>16</sup> Doutoranda em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná - (UTP), Pesquisadora no grupo de pesquisa Formação de Professores, Educação e Cidade, Representações Sociais - FOPECIRS - Universidade Tuiuti do Paraná - (UTP). Mestra em Ciências das Religiões - Faculdade Unidas de Vitória - (FUV). Especialista em Biblioteconomia - Faculdade de educação e tecnologia da região missioneira. Professora da Educação Básica - Prefeitura Municipal de Fortaleza. <http://lattes.cnpq.br/9049592228799672> / <https://orcid.org/0000-0002-4449-5928> / E-mail: [dalva.pio@gmail.com](mailto:dalva.pio@gmail.com)

<sup>17</sup> Psicopedagogia (2010) - Instituto Superior Tupy. Educação Infantil e Alfabetização (2004) - UNIPAR. Educação Especial (2006) - FACINTER. Graduada em Pedagogia (2003) - UNIPAR. Atendimento Educacional Especializado (2012) - UEM. Professora da Educação Especial da Rede Municipal de Guaíra - Paraná. <https://lattes.cnpq.br/5315296670215934/> E-mail: [Lourdes.pedrinha@gmail.com](mailto:Lourdes.pedrinha@gmail.com)

como objetivo desenvolver a fala nos surdos, enquanto a comunicação total surgiu como um meio de "consertar" esse equívoco, passando a utilizar o método de ensino com oralismo e gestos. Por fim, surgiu o bilinguismo, uma proposta de ensino aplicada em instituições que trabalham com crianças surdas, utilizando duas línguas no contexto escolar.

A comunicação dos surdos acontece principalmente pela Língua de Sinais, que são gestos estruturados em uma gramática. Os parâmetros para configuração são cinco: configuração de mão, ponto de articulação ou localização, movimento, orientação e expressão facial e corporal, que dão significado às palavras através do que está sendo expresso.

Foram pontuados alguns tópicos importantes referentes à Língua de Sinais, como a questão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com surdez, numa visão inclusiva. Os estudos demonstram que o método de sinais tem contribuído muito para o desenvolvimento no ensino de crianças surdas.

### **As deficiências na história e a especificidade da surdez**

Para compreendermos melhor as mudanças que vêm acontecendo gradativamente em relação à Língua de Sinais, tornou-se necessário conhecê-las ao longo de sua história.

É possível perceber que cada sociedade histórica implica um acúmulo de experiências. Enfrentamos problemas e os superamos, pois é por meio de ações que o homem interage e direciona seu caminho. Dessa forma, a história vai se organizando. O atendimento ao deficiente passou por fases que se iniciaram desde a Antiguidade, quando estes eram recebidos no seio de sua família, mas logo eram excluídos (Corrêa, 2010).

As pessoas com necessidades especiais não tinham direito à vida. Isso aconteceu principalmente nos tempos primitivos, quando os nômades se deslocavam constantemente em busca de alimento e o deficiente era visto como empecilho. Antigamente, os deficientes eram segregados, afastados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino (Mainieri, 2011).

Acreditava-se que mulheres e homens fortes teriam filhos saudáveis e seriam bons guerreiros, enquanto aqueles que não estavam dentro do esperado eram abandonados e mortos, como apontam Ribeiro e Shimazaki (2008).

A prática do infanticídio é registrada desde a pré-história e continuou a ser realizada no período da Antiguidade, nas sociedades indianas, gregas e romanas. Nesse período, não existia especificamente um atendimento para os surdos. Toda essa questão voltada a qualquer tipo de deficiência referia-se ao misticismo e ao ocultismo.

No Egito Antigo, os surdos eram considerados seres superiores. Os faraós acreditavam que os surdos se comunicavam com os deuses, servindo de mediadores, mas, mesmo assim, eram consideradas pessoas doentes (Mainieri, 2011). Na Grécia, a adoração pelo corpo perfeito era primordial; como os homens eram preparados para a luta, um corpo imperfeito era inadmissível (Mainieri, 2011).

Já em meados da Idade Média, com a ascensão da Igreja Católica, a história revela outro tipo de exclusão. Acreditava-se que as pessoas deficientes haviam recebido um castigo por um erro que seus pais haviam cometido. Nesse período, os deficientes encontravam-se em abrigos das igrejas e serviam aos sacerdotes, realizando tarefas como tocar os sinos, mas não podiam aparecer em público (Mainieri, 2011).

Historicamente, temos a primeira escola de De l'Épée, fundada em 1755, que foi pioneira na educação de surdos. Ele treinou vários professores para os surdos, que vieram a fundar muitas escolas na França e na Europa. De l'Épée foi o iniciador do método de sinais, objetivando complementar o alfabeto manual e nomear elementos que não podiam ser entendidos pelos sentidos (Sacks, 2010; Fernandes, 2012).

Michel de l'Épée reuniu vários surdos nos arredores de Paris, na França, e começou a estudar a língua de sinais, que já existia na época. Ele foi o primeiro a tentar sistematizar essa língua, buscando uma gramática. L'Épée observou seus alunos, identificando elementos comuns na língua de sinais, e fez uma relação com a língua francesa, percebendo que a linguagem de sinais possuía uma estruturação comum a todos os surdos, facilitando a aprendizagem de forma visual e espacial (Sacks, 2010; Oliveira, 2011).

De l'Épée trabalhou com surdos de forma coletiva, enquanto antes o ensino era realizado individualmente. Utilizando um sistema de língua de sinais nativa com gramática francesa traduzida em sinais, ele permitiu que os alunos escrevessem o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais. Esse método, bem-sucedido, permitiu pela primeira vez que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês, adquirindo educação e favorecendo a integração social, profissional e familiar desses indivíduos (Sacks, 2010).

Na França, surgiu o primeiro tratado sobre surdos de Juan Pablo Bonet, que tinha como hipótese que o ensino deveria partir da escrita do alfabeto datilológico e depois do treinamento auditivo para o desenvolvimento da fala (Ribeiro; Shimazaki, 2008).

O método se concentrou na Europa até 1815, quando Thomas Hopkins Gallaudet procurou conhecer o método da língua de sinais. Primeiramente, ele foi a Londres, onde foi recusado, e posteriormente foi para Paris, onde conheceu Laurent Clerc, um surdo francês que o acompanhou aos Estados Unidos para formar uma escola para surdos. Assim, foi inaugurada a escola de Hartford, baseada na *American Sign Language* (ASL) (Oliveira, 2011).

Nos Estados Unidos, foram fundadas diversas escolas, entre elas o Instituto de Columbia, que, graças a Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, passou a ter status de colégio e, mais tarde, tornou-se a Universidade Gallaudet, onde Edward Miner Gallaudet foi presidente por 40 anos. Esta universidade ficou marcada como uma revolução da Língua de Sinais até hoje (Oliveira, 2011).

No Brasil, também ocorreram mudanças históricas. Segundo Strobel (2013) e Fernandes (2012), a primeira escola de surdos no Brasil foi o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado no Rio de Janeiro, no dia 26 de setembro de 1857, pelo professor francês surdo Eduard Huet. Esta data é tão importante que, como expõe Strobel, ficou marcada para sempre para o povo surdo, sendo comemorada como o "Dia do Surdo".

Segundo Lyons (1981) apud Quadros (2004), é possível fazer referência ao passado, presente e futuro na comunicação com os surdos, dando as realidades remotas em relação à enunciação - até mesmo a coisas que não

existem. Nenhum sistema de comunicação parece ter, sequer de longe, o mesmo grau de flexibilidade.

### **Congresso de Milão**

Em 1880, ocorreu o Segundo Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos. Esse congresso foi um triste marco na história da surdez, pois praticamente todos os surdos foram postos em segundo plano. O congresso foi regido por pessoas ouvintes e liderado por Alexander Graham Bell, no qual os professores surdos foram excluídos da votação, e o oralismo saiu vencedor. A partir de então, foi proibido usar a Língua de Sinais em sala de aula, e conseqüentemente, a quantidade de professores surdos diminuiu (Oliveira, 2011).

O método oralista de Samuel Heinicke, também conhecido como método alemão, tinha como princípio obrigar o surdo a falar. Essa filosofia utilizava-se de resíduos e treinamentos de audição como parâmetros para a aquisição da fala e da linguagem, associados à leitura da expressão facial, sem a utilização da Língua de Sinais (Mainieri, 2011).

Alexander Graham Bell, que tinha pessoas surdas na família, teve grande influência nesse método, pois nunca admitiu que os mesmos aprendessem a Língua de Sinais (Oliveira, 2011).

Em decorrência disso, muitos países do território europeu começaram a estudar o método oralista, que enfatizava a aquisição da fala (Sacks, 2010). O oralismo existe até hoje nas escolas. A metodologia oralista dentro da sala de aula, com o uso de quadro e giz e a distribuição das carteiras, desfavorece a compreensão do aluno surdo nas aulas (Fernandes, 2012).

Com o tempo, notou-se que o oralismo não atendeu às expectativas dos seus seguidores. Os surdos sentiam falta de conversar em Língua de Sinais e, mesmo sendo proibido, eles conversavam escondidos, nos banheiros e corredores, ou quando os professores estavam de costas (Sacks, 2010).

Com o movimento oralista, as crianças surdas não podiam participar de movimentos oralistas. Elas eram entregues a instituições e asilos, ficando longe

de seus familiares. Assim, mesmo sendo proibido, o oralismo era praticado em ambientes informais do dormitório (Strobel, 2013).

A proposta oralista gerou um atraso para a educação. O método oralista não conseguiu atingir seu objetivo, e diante desse fracasso, começaram as discussões para uma nova forma de comunicação (Sacks, 2010).

Com o fim do oralismo na década de 1970, a comunicação total foi introduzida, reintegrando a língua de sinais simultaneamente à língua oral. Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, como pontuado por Quadros (1997) e Fernandes (2012), demonstraram que a aquisição da leitura labial consegue atingir apenas 20% da mensagem, apesar do grande esforço e investimento de anos na vida da criança. As pessoas que não têm contato com surdos não conseguem estabelecer uma comunicação efetiva com eles.

A "Comunicação Total" foi um método utilizado para amenizar os efeitos causados pelo oralismo, baseando-se na utilização de todos os meios de comunicação: língua de sinais, alfabeto manual, leitura labial e fala, dentro das possibilidades do aluno (Oliveira, 2011). Como aponta Strobel (2013), com o surgimento da Comunicação Total, a língua de sinais foi reintegrada, embora não em sua forma pura. Notava-se essa diferença em classes de aula em diversas modalidades. No início, não havia um desenvolvimento mais profundo da estrutura da Libras, sendo comum seu uso em uma estrutura de "Português Sinalizado". Para exemplificar melhor o que era Comunicação Total, o filme "Filhos do Silêncio" retrata e usa todos esses recursos.

## **Bilinguismo**

O bilinguismo é o método que está em vigor atualmente nas escolas, sendo a proposta que melhor favorece a educação de surdos. O bilinguismo é uma abordagem que foca na educação com duas línguas envolvidas. Na educação do surdo, a primeira língua (L1) é a Língua de Sinais Brasileira (Libras) e a segunda língua (L2) é a língua oficial dos pais, que no nosso caso é a língua portuguesa (Oliveira, 2011).

Segundo Strobel (2013), a Libras, graças à luta sistemática e persistente da comunidade surda, foi valorosamente reconhecida pela nação brasileira como

a língua oficial do povo surdo, com a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Ocorre, muitas vezes, que pessoas que não entendem bem a Libras acabam improvisando a língua de sinais com o português sinalizado, tornando a comunicação confusa e desnecessária.

O bilinguismo traz uma estrutura muito forte em relação à língua de sinais. Para os ouvintes, é um pouco complexo, pois é necessário mentalizar em português e, ao passar para Libras, a estrutura muda totalmente, tornando a compreensão difícil. Como pontua Sacks (2010), os surdos podem se comunicar com mais precisão, porque o cérebro se adapta a esse meio. Essa imersão faz com que o surdo pense em Libras. Fernandes (2012) compara essa adaptação ao aprendizado de uma língua estrangeira: se a pessoa não estiver cercada por outras pessoas falando a mesma língua, isso se tornará quase impossível.

De acordo com Quadros (2004), há variações na ordem das frases em língua de sinais, sendo a mais básica Sujeito-Verbo-Objeto. Quadros (2014) cita Stokoe, que propôs um esquema linguístico estrutural para a formação dos sinais, decompondo-os em três principais aspectos ou parâmetros que não carregam significados isolados:

- a) Configuração de mão;
- b) Localização da mão;
- c) Movimento da mão.

Posteriormente, surgiram mais dois parâmetros: orientação da mão e aspectos não-manuais, que são expressões faciais e corporais.

## **Comunicação**

A principal forma de comunicação dos surdos é a língua de sinais. Juntamente com ela, devemos ter salas e materiais adequados para facilitar a integração e comunicação dos alunos surdos. As estratégias apresentadas por Fernandes (2012) são as seguintes: alfabeto datilológico, mímica/dramatização, desenhos, ilustrações, fotografias, recursos tecnológicos (vídeo, TV), retroprojetor, computador, slides, escrita e língua oral/língua labial. Esses materiais auxiliam na compreensão das aulas, principalmente para alunos iniciantes, que aprendem através do visual.

Em relação à Libras, observa-se que os sinais não são imagens, mas símbolos abstratos complexos com uma estrutura interior complexa. Stokoe foi o primeiro a procurar uma estrutura, analisar os sinais, dissecá-los e pesquisar suas partes constituintes. Comprovou inicialmente que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala): a localização, a configuração de mão e o movimento. Cada parte possuía um número limitado de combinações (Quadros, 2004).

A língua portuguesa e a língua brasileira de sinais formulam mensagens complexas. Os fonemas são considerados as menores unidades da língua, porém são desprovidos de sentido. As palavras são formadas por meio de morfemas, que se originam da combinação desses fonemas.

Esses elementos, portanto, isolados, não possuem significado. Essas mesmas unidades menores também são encontradas na Língua de Sinais Brasileira (Libras). Os parâmetros para configuração são cinco:

1. Configuração de mão (CM): diz respeito à forma dada da mão, para formação do sinal, podendo ser usada uma ou duas mãos, com configurações de mãos diferentes ou iguais;
2. Ponto de Articulação ou localização (PA ou L): refere-se ao espaço onde o sinal será realizado, podendo ser no próprio corpo do sinalizador ou em um ponto neutro;
3. Movimento (M): é a realização dos movimentos, podendo ser de inúmeros tipos;
4. Orientação (O): diz respeito à orientação, representada pela palma da mão na realização do sinal;
5. Expressão facial e Corporal (EFC): são expressões com o corpo que acompanham o sinal. A língua de sinais utiliza o próprio corpo para auxiliar no entendimento, sendo as expressões não-manuais, expressões faciais que auxiliam ou substituem um sinal manual e o corpo. A mesma tem flexibilidade na ordem das palavras (Quadros, 1997; Mainieri, 2011).

Somente um sinal faz pouco sentido, dependendo muito do contexto em que será realizado, pois muitos sinais são usados com a mesma configuração de mão, mas dependem do ponto de articulação ou localização em que serão

apresentados. Temos como exemplo a mão fechada que abre e fecha: se esse movimento for localizado na testa, tem o significado de aprender; se for na boca, pode significar laranja ou sábado, dependendo do contexto (Quadros, 2004).

Outra análise importante citada pela autora é que na língua de sinais há como referir-se a tempos, passado, presente e futuro. Não há conjugações como na língua portuguesa, mas tem-se a noção e o bom entendimento (Quadros, 2004).

Um aspecto importante na Língua de Sinais são os "Classificadores", que auxiliam muito o entendimento dos surdos na comunicação. O Sistema Classificador é livre, mas deve-se ter bom senso ao criá-los, como pontua Quadros (2004). Os classificadores são usados para classificar tanto pessoas como qualquer coisa que o comunicador queira exemplificar, como objetos, movimentos, tamanho, quantidade e outras.

A escrita da língua surda é o Sign Writing, que são símbolos que representam a escrita dos surdos. Como cita Strobel (2013), o *Sign Writing* foi um fato histórico para os surdos, pois antes o povo era considerado um povo sem escrita. Essa escrita iniciou-se por pesquisadores de língua de sinais da Dinamarca e evoluiu a partir daí, com muitas pesquisas desse sistema. No Brasil, foi desenvolvido pela doutora surda Marianne Stumpt, juntamente com outros pesquisadores.

### **Atendimento Educacional Especializado**

Por muito tempo, a Educação Especial organizou seus serviços atuando como um sistema paralelo ao ensino comum. Pensando na "inclusão", o Atendimento Educacional Especializado (AEE) faz um trabalho com essas crianças, procurando minimizar o problema.

Como destaca Fernandes (2012), referindo-se a crianças surdas, o Atendimento Educacional Especializado atende crianças que estão com dificuldade de aprendizagem. Devido ao sistema gramatical em português, muitas crianças têm dificuldades no ensino, podendo fazer o contraturno auxiliando a sanar esses problemas de aprendizagem.

Segundo Damásio (2017, p.20), "as propostas dessa natureza começam a estruturar-se a partir do Decreto nº 5.262/05, que regulamentou a lei de Libras". Esse Decreto prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes, onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, são utilizadas no mesmo espaço educacional. Os profissionais para atender no centro de AEE devem possuir especialização na área em que vão atuar e estar em constante formação continuada.

De acordo com o MEC (2013), podemos destacar que as funções do AEE são promover o apoio necessário para favorecer a participação e aprendizagem dos alunos, realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em escolas do ensino regular, podendo ainda ser realizado em centros de Atendimento Educacional Especializado. E disponibilizar recursos de acessibilidade de acordo com as necessidades específicas de cada aluno para se desenvolverem da melhor maneira possível. Outra função significativa é organizar e construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) para esse atendimento, importante para a prática pedagógica, pois é por meio do PPP que será reconhecido e valorizado. As atribuições do professor do AEE são elaborar, executar e avaliar o plano do AEE conforme as necessidades específicas (cronograma de atendimento, tipo de atendimento, produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis a partir dos objetivos propostos). O AEE para crianças surdas deve acontecer nas salas regulares de ensino comum de acordo com a educação inclusiva e nas salas de recursos e centros especializados.

Damásio (2017) ressalta três momentos importantes do Atendimento Educacional Especializado. O primeiro momento é o AEE em Libras, o professor ensina os conteúdos curriculares das diversas disciplinas que são estudadas no ensino comum e ocorre em contraturno, sendo realizado todos os dias, fazendo um trabalho complementar para a exploração dos conteúdos em Libras, favorecendo a integração entre alunos e corpo docente. Há o momento do AEE do ensino da Libras no ensino regular. O trabalho deve ser realizado com professor titular e/ou instrutor de Libras. O atendimento deve ser realizado a partir do conhecimento do aluno surdo e, por último, temos o momento do AEE para língua portuguesa, sendo realizada todos os dias com crianças surdas em turmas regulares.

Importante ressaltar que as aulas devem explorar o visual para facilitar o atendimento dos alunos. O professor precisa ter domínio tanto em Libras quanto nas matérias e conteúdos propostos, por isso vê-se a importância de ter esse conteúdo antecipado para se familiarizar com a matéria e com alguns sinais desconhecidos pelo professor.

Há um mito de que a Língua de Sinais é fragmentada, que não conseguimos transpor o mesmo da Língua Portuguesa. Quadros (2004) nos mostra que por intermédio Língua de Sinais podemos falar o que quisermos, fazer poesias, músicas, versos, rimas, a condição é a mesma para ambas as línguas em questão.

### **Considerações Finais**

Atualmente, a educação dos surdos tem sido muito discutida na proposta bilíngue. Neste sentido, a pessoa surda enfrenta muitas barreiras, e uma delas é a comunicação. Mesmo com tantas informações por meio de livros e meios tecnológicos sobre a importância da linguagem por sinais na educação e formação de alunos surdos, ainda é grande o número de pessoas que preferem que seus filhos sejam oralizados.

Lembrando que este trabalho de oralização não recai sobre os professores e sim é responsabilidade dos fonoaudiólogos. Fernandes (2012, p.106) defende que “fonoaudiólogo bilíngue é o profissional responsável pelas práticas terapêuticas do ensino do português oral [...], sendo um trabalho sério feito por profissionais preparados”.

LIBRAS tem uma gramática a ser seguida e tem uma escrita diferente do português. Um aluno ouvinte de LIBRAS precisa conhecer as sinalizações, escrever em português, mas sinalizar em LIBRAS (como sua escrita) é complexo, pois é similar a conhecer uma língua estrangeira e para isso é preciso de instrutores capacitados para facilitar a inclusão da criança no mundo escolar. Existe a escrita dos surdos, o *Sign Writing*, mas ainda está sendo conhecida e estudada. Com isso, os alunos continuam usando o português para se comunicar pela escrita.

No entanto, nós como educadores, bem como a sociedade de modo geral, precisamos ter conhecimento desse mundo que fortalece os ouvintes, como a LIBRAS, o *Sign Writing*, o visual sendo explorado por meio de gravuras durante a aula. O Bilinguismo está dentro da proposta da Educação Inclusiva e é visto pelos estudiosos como uma grande conquista para os surdos. Quadros (1997, p.27) define o bilinguismo como sendo “[...] uma proposta de ensino usada pelas escolas que se propõe a tornar acessíveis as duas línguas no contexto escolar”. Pesquisas e meios de comunicação têm apontado essa proposta como a mais acessível para a criança surda. Podemos afirmar a importância do professor regente saber falar a língua de sinais para se comunicar com os alunos surdos, principalmente dentro da sala de aula interagindo com os alunos, pois o mesmo tem o tempo diferente do professor. Ele precisa prestar atenção no intérprete, não tem tempo para fazer suas anotações. A falta de conhecimento entre professores e até mesmo por intérpretes pode acontecer de estar repassando um “português sinalizado” aos alunos, voltando à época da Comunicação Total. Respeitada a forma como os surdos escrevem ou estariam aplicando o método “português sinalizado” confundindo ainda mais os alunos. No entanto, seria interessante que todos, educadores, bem como a sociedade em geral, tivessem o conhecimento de LIBRAS facilitando a inclusão social destes indivíduos. Pensar em educação dos surdos sem promover sua língua materna, LIBRAS, e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita é promover a exclusão.

O bilinguismo está dentro da proposta da educação inclusiva e é visto como grande passo para a conquista dos surdos e reconhece a Língua de Sinais como a língua materna e o português como a segunda língua escrita. O Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva inclusiva, visa dar apoio ao aluno reconhecendo seu potencial. Fazendo o atendimento de acordo com as necessidades de cada um. A Educação Bilíngue depende de políticas públicas para que essa filosofia seja espalhada para além das salas de aula. Cabe a nós professores propagarmos isso, nos comprometendo cada vez mais em fazer uma sala de aula igual para todos.

## Referências

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial** v.1. 5ª reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208 p.; 19 x 26,5 cm.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro . **Orientação à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

MAINIERI, Claudia Mara Padilha. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2010.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos Linguísticos da Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens dos outros sobre a cultura surda**. 3ª ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

# **CAPÍTULO 9**

## **O surdo morador do campo: Produção científica em Teses e Dissertações**

**Patrícia Paula Schelp  
Marco Antônio Ribeiro Merlin**

# O Surdo morador do Campo: A Produção Científica em Teses e Dissertações

Patrícia Paula Schelp<sup>18</sup>  
Marco Antônio Ribeiro Merlin<sup>19</sup>

## Introdução

A trajetória da educação no Brasil oferece elementos cruciais para entender a história da educação especial, uma vez que a preocupação e o interesse pela educação evoluíram conforme as necessidades da elite. Isso significa que a alfabetização se tornou importante quando era necessária para a obtenção de votos ou para preparar mão de obra diante de novos sistemas de produção. Da mesma forma, a educação especial avançou enquanto era conveniente para os segmentos dominantes da sociedade, resultando na segregação de pessoas com deficiência. Neste contexto, Gilberta Januzzi, no livro “A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI” (2012, p. 1), argumenta que a forma como se pensa e age em relação ao diferente depende da organização social, da base material de produção e das descobertas científicas, crenças e ideologias que influenciam a constituição física e psíquica dos indivíduos.

---

<sup>18</sup> Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - Unijuí, Pedagoga pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – Unijuí atua como professora de Libras na Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED/UTP). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp). CV: <http://lattes.cnpq.br/8637972394942072/> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8377-8541/> E-mail: [patriciapaula@ufpr.br](mailto:patriciapaula@ufpr.br)

<sup>19</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, como bolsista CAPES/PPGE, Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2022), especialista em Educação Inclusiva (2017), pelo Centro Universitário Uniandrade e no Ensino da Arte pela Faculdade Anchieta, especialista em Docência no Ensino Superior (2021), pelo Centro Universitário UNIFACEAR. Graduado em História (2016) e Pedagogia (2018), ambos pela Universidade Tuiuti do Paraná, Graduado em Processos Gerenciais (2022) pelo Centro Universitário UNIFACEAR e graduando em filosofia pela faculdade FAVENI (2023). Atualmente, atua como professor concursado do município de Fazenda Rio Grande e participa do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Educação (PPGED), da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: [marcoantoniormerlin@gmail.com](mailto:marcoantoniormerlin@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1926442969762968>

Semelhantemente, a educação rural foi inicialmente vista como uma forma de evitar a concentração de analfabetos nas áreas urbanas, percebidos como obstáculos ao desenvolvimento do país. A proposta era criar escolas rurais baseadas em modelos urbanos, com uma pedagogia orientada pelas necessidades da cidade e da indústria. Em contraste, a Educação do Campo surgiu como um movimento social, promovendo lutas sociais com trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas. Roseli Salete Caldart, ao organizar o que ocorria nesse movimento, escreveu que a Educação do Campo nasceu da mobilização e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para as comunidades camponesas. Isso incluiu as lutas dos Sem Terra por escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária e a resistência de várias organizações e comunidades camponesas para preservar suas escolas, experiências educacionais, comunidades, territórios e identidades (Caldart, 2008, p.15).

Pensar em educação especial no/do campo, portanto, é refletir sobre indivíduos que lutam contra a invisibilidade, buscando ser protagonistas de suas histórias e reivindicando o direito à educação no local onde vivem, integrada à sua cultura e necessidades. A escola do campo nasce e se desenvolve no contexto da luta dos movimentos sociais por terra, educação e superação do sistema capitalista. Neste cenário, é importante considerar as necessidades das pessoas surdas que vivem no campo, que podem desenvolver formas alternativas de comunicação com suas famílias e comunidades, e que frequentemente precisam se deslocar grandes distâncias para chegar à escola. Muitas vezes, acabam sendo transferidos para instituições urbanas, onde começam a adquirir uma língua oral-auditiva por meio de materiais didáticos descontextualizados de sua realidade cotidiana.

Diante disso, este trabalho visa investigar as produções científicas brasileiras em teses e dissertações sobre as pessoas surdas que vivem no campo.

## Levantamento Acadêmico sobre o tema

Para identificar as produções científicas existentes sobre as pessoas surdas no campo, realizamos uma investigação sobre o conhecimento na área da surdez e da educação no/do campo, com foco no material didático. O levantamento bibliográfico começou em setembro de 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizamos descritores como “material didático”, “livro didático”, “surdos”, “deficiência auditiva”, “escola do campo” e “rural”. Apesar de inicialmente não termos encontrado resultados específicos sobre o uso de livros didáticos por estudantes surdos no/do campo, ajustamos os descritores para “surdos” e “rural”, o que resultou em 35 publicações: 24 dissertações e sete teses. Após ler os resumos, apenas cinco publicações, todas de instituições públicas, abordavam o tema dos surdos nas escolas públicas rurais, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Produções científicas sobre educação do surdo no/do campo – teses e dissertações**

| <b>Título</b>  | <b>Autor</b>           | <b>IES</b>  | <b>Programa de Pós-Graduação</b> | <b>Ano</b> |
|--|------------------------|---|----------------------------------|------------|
| Atravessamentos culturais na ruralidade: produzindo verdades sobre os sujeitos surdos.                                   | PINHEIRO, Daiane.      | Universidade Federal de Santa Maria – UFSM Extensão Rural         | (Mestrado)                       | 2011       |
| Fazendo cena na cidade dos mudos: Surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. (Tese). | PEREIRA, Everton Luis. | Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Antropologia Social | (Doutorado)                      | 2013       |

| <b>Título</b>  | <b>Autor</b>                           | <b>IES</b>  | <b>Programa de Pós-Graduação</b> | <b>Ano</b> |
|--|--|---|----------------------------------|------------|
| O surdo do contexto rural: desafios e implicações no processo de apropriação da Libras                                     | MEIRA, Maria Elza.                     | Universidade Estadual de Montes Claros/MG   | (Dissertação).                   | 2017       |
| O processo de ensino-aprendizagem da LIBRAS por jovens surdos através dos sinais dialetais.                                | Universidade Federal da Paraíba - UFPA | SILVEIRA, Briele Bruna Farias da.   | (Dissertação).                   | 2017       |
| Estudo da (in)existência de sinais em libras a partir da semântica focada na agricultura familiar e proposta de glossário. | MAGALHÃES, Cláudia do Socorro Azevedo. | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA Campus Castanhal | (Dissertação).                   | 2021       |

Fonte: Catálogo de teses e dissertações – CAPES. Acesso em 10 abr. 2022. Elaboração: a Autora (2022)

Um ponto importante a se observar é a escassez de pesquisas sobre a educação de surdos no/do campo, com apenas cinco produções nesta área. Destaca-se que, dentre estas, apenas a dissertação de Magalhães (2021) aborda a perspectiva da educação no/do campo, fundamentada em Caldart (2009, 2012); a pesquisa de Pinheiro (2011) conceitua a ruralidade com base em Froehlich (2002), Carneiro (1998) e Graziano (1999), enquanto as demais não consideram essas discussões.

A investigação de Daiane Pinheiro (2011) analisou as representações da surdez na comunidade rural sob a perspectiva dos Estudos Culturais, revelando que o discurso clínico prevalece, enxergando a surdez como deficiência auditiva e não sob aspectos culturais, linguísticos e políticos. Pereira (2013), em sua tese, explorou o processo social e o uso de uma linguagem entre ouvintes e surdos na comunidade de Várzea Queimada, zona rural de Jaicós, Piauí, onde há um

número significativo de surdos. Ele utilizou termos como “mudo” para se referir ao surdo e “cena” para língua de sinais, conforme a identificação da comunidade.

Meira (2017) discutiu o processo de apropriação de linguagem por um surdo pré-adolescente morador da zona rural, sem conhecimento da Libras ou do português escrito. Silveira (2017) descreveu e analisou os sinais de três surdos de uma comunidade rural, atendidos pelo Centro Rural de Formação - Centro de Atendimento Especializado (CRF-CAE), na Paraíba. Seus resultados mostram que os sinais são dialetais, linguisticamente estruturados no meio familiar, e que ensinar a Libras através desses dialetos é crucial para a padronização da língua.

Magalhães (2021) buscou investigar termos específicos da Agricultura Familiar em Libras, propondo neologismos e elaborando um glossário bilíngue com novos sinais e sinais já utilizados nas línguas visuoespaciais. O resultado foi um Glossário Bilíngue que visa contribuir para o desenvolvimento da Libras e melhorar a interação entre surdos, intérpretes, professores de Libras e pessoas das localidades camponesas que utilizam a língua de sinais no contexto da semântica específica do campo.

### **A formação continuada na educação de surdos**

A formação continuada dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam em áreas rurais e lidam com alunos surdos, é de suma importância para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Os resultados desta investigação destacam a necessidade de programas de formação continuada que abordem especificamente as demandas e desafios enfrentados pelos educadores no contexto da educação do surdo no/do campo.

Esses programas de formação devem fornecer conhecimentos teóricos e práticos sobre a surdez, incluindo aspectos culturais, linguísticos e políticos, para que os educadores possam entender e valorizar a diversidade surda. Além disso, é essencial que esses profissionais sejam capacitados no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo sua importância como meio de comunicação e acesso ao conhecimento para os alunos surdos.

A formação continuada também deve abordar estratégias pedagógicas inclusivas e adaptativas para atender às necessidades individuais dos alunos

surdos no contexto rural. Isso inclui o desenvolvimento e adaptação de materiais didáticos e recursos de ensino que considerem a realidade e cultura local, bem como as particularidades linguísticas e comunicativas dos alunos surdos.

Além disso, é fundamental que os programas de formação continuada promovam reflexões sobre práticas educacionais inclusivas e sensibilizem os educadores para a importância do respeito à diversidade e da promoção de uma educação que valorize e respeite as identidades e trajetórias dos alunos surdos.

Em suma, a formação continuada dos profissionais da educação é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para os alunos surdos que vivem no campo. Esses programas devem ser desenvolvidos de forma colaborativa, envolvendo instituições de ensino, órgãos governamentais, organizações da sociedade civil e comunidades locais, a fim de atender de maneira eficaz às necessidades dos alunos surdos e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

### **Considerações Finais**

Este estudo teve como objetivo verificar as produções científicas brasileiras em teses e dissertações sobre o sujeito surdo morador do campo, permitindo-nos questionar a importância e a compreensão da educação do surdo no/do campo na educação brasileira. As teses e dissertações analisadas revelam que as pessoas surdas residentes no campo são produzidas e se autoproduzem desvinculadas do entendimento cultural e político de uma comunidade surda. Os discursos predominantes no contexto rural tendem a normalizar a surdez em torno de um ideal de atração.

Um fator importante é a situação da maioria dos surdos que nascem em famílias ouvintes, onde a oralização e a linguagem gestual caseira são os principais meios de comunicação. A não aceitação da Libras frequentemente leva os surdos a migrarem para áreas urbanas para ter contato com outros usuários da língua de sinais. Os sinais desenvolvidos no ambiente familiar, além de serem linguisticamente estruturados, variam extralinguisticamente, adquirindo o status de sinais dialetais. Ensinar uma língua de sinais oficial mediada pelo sinal dialetal é essencial para o processo educacional.

A criação de materiais pedagógicos específicos e inovadores para uso nas escolas do campo é fundamental nesse contexto. Este estudo, com suas limitações e possibilidades, espera contribuir para a compreensão do panorama sobre a construção do conhecimento na área e direcionar futuras pesquisas.

## Referências

JANNUZZI, G. S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

CALDART, R. S. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

PINHEIRO, Daiane. **Atravessamentos culturais na ruralidade**: produzindo verdades sobre os sujeitos surdos. Dissertação. UFSM. 2011.

PEREIRA, Everton Luis. **Fazendo cena na cidade dos mudos**: Surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. Tese. UFSC. 2013.

MEIRA, Maria Elza. **O surdo do contexto rural**: desafios e implicações no processo de apropriação da libras. Dissertação. Universidade Estadual de Montes Claros/MG.2017.

MAGALHÃES, Claudia do Socorro Azevedo. **Estudo da (in)existência de sinais em libras a partir da semântica focada na agricultura familiar e proposta de glossário**. Dissertação. IFPA - Campus Castanhal. 2021.

SILVEIRA, Briele Bruna Farias da. **O processo de ensino aprendizagem da LIBRAS por jovens surdos através dos sinais dialetais**. Dissertação. UFPA. 2017.

# **CAPÍTULO 10**

## **Educação Profissional e Educação Ambiental: práticas pedagógicas na contemporaneidade brasileira**

**Marco Antônio Ribeiro Merlin  
Oscar Serrano Silva  
Frederich Jahnel**

# Educação Profissional e Educação Ambiental: Práticas Pedagógicas na Contemporaneidade Brasileira

Marco Antônio Ribeiro Merlin<sup>20</sup>  
Oscar Serrano Silva<sup>21</sup>  
Frederich Jahnel<sup>22</sup>

## Introdução

A Educação Ambiental emergiu nas últimas décadas como um campo essencial para a formação de uma sociedade crítica e sustentável, capaz de enfrentar os desafios ambientais que se agravam progressivamente. No entanto, apesar de sua relevância amplamente reconhecida, a implementação eficaz desse componente curricular nas práticas pedagógicas, especialmente no âmbito da Educação Profissional, ainda enfrenta desafios significativos. A

---

<sup>20</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, como bolsista CAPES/PPGE, Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2022), especialista em Educação Inclusiva (2017), pelo Centro Universitário Uniandrade e no Ensino da Arte pela Faculdade Anchieta, especialista em Docência no Ensino Superior (2021), pelo Centro Universitário UNIFACEAR. Graduado em História (2016) e Pedagogia (2018), ambos pela Universidade Tuiuti do Paraná, Graduado em Processos Gerenciais (2022) pelo Centro Universitário UNIFACEAR e graduando em filosofia pela faculdade FAVENI (2023). Atualmente, atua como professor concursado do município de Fazenda Rio Grande e participa do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Educação (PPGED), da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: marcoantoniormerlin@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1926442969762968>

<sup>21</sup> Possui pós-graduação em Gestão de pessoas pela Faculdade do Amapá- FAMAP, Pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica e graduação em Administração de Empresas com habilitação para o Marketing pelo centro Universitário Campos de Andrade - Curitiba PR. Atualmente desempenha função de docente no Instituto Federal de Educação do Amapá - IFAP Campus Santana, lecionando as disciplinas: Empreendedorismo, Gestão de Recursos Humanos, Recrutamento e Seleção, TGA e Logística. Profissional com vasta experiência profissional, comunicativo e com características de liderança de equipes. 14 Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

<sup>22</sup> Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, (escritor sobre a educação básica e o ensino médio e o controle da prática pedagógica) e graduado em Licenciatura em Matemática e Pedagogia, atuou como professor na rede Estadual de Educação do Paraná e na APAE de Fazenda Rio Grande. Possui experiência na área de ensino básico, com ênfase em Educação Especial e Matemática. Minhas atividades incluem desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, formação continuada de professores e elaboração de materiais didáticos adaptados. Também atuou em projetos voltados à inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. Busco contribuir com a melhoria da educação pública e com a construção de um ensino inclusivo e de qualidade. [https://orcid.org/0009-0009-9402-0080/](https://orcid.org/0009-0009-9402-0080) <https://lattes.cnpq.br/5629464097481151/> E-mail frederichjahnel@gmail.com

integração da Educação Ambiental nos currículos e nas metodologias de ensino é, muitas vezes, superficial, sendo tratada de forma fragmentada e desarticulada das demais áreas do conhecimento, o que limita seu potencial transformador.

Giannotti (2011) nos lembra que o exercício filosófico consiste em enxergar o mundo por meio de lentes específicas, até que seus limites se tornem evidentes e seja necessário adotar novas perspectivas. Esta metáfora pode ser aplicada diretamente à Educação Ambiental no Brasil, que se encontra em um ponto de inflexão crucial. A abordagem tradicional, centrada em mudanças comportamentais imediatas e na transmissão de conhecimentos básicos sobre meio ambiente, está se mostrando insuficiente diante das complexas crises ambientais e sociais contemporâneas. Há uma urgência crescente de "mudar as lentes", adotando perspectivas que integrem a Educação Ambiental de forma mais crítica, reflexiva e interdisciplinar.

Essa necessidade de reavaliação e adaptação é impulsionada por uma série de fatores, incluindo as mudanças climáticas, a degradação ambiental, e as desigualdades socioeconômicas, que exigem uma resposta educativa que vá além da mera conscientização. A Educação Ambiental deve ser repensada para atuar como um catalisador de mudanças profundas nos valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos, promovendo uma compreensão mais holística da interconexão entre o ser humano e o ambiente.

No contexto da Educação Profissional, essa adaptação é particularmente desafiadora, uma vez que as demandas do mercado de trabalho frequentemente priorizam competências técnicas e imediatas, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Isso cria um paradoxo: ao mesmo tempo em que a sociedade demanda profissionais preparados para enfrentar os desafios ambientais, as instituições de ensino enfrentam dificuldades em integrar de forma efetiva e significativa a Educação Ambiental em seus programas.

Portanto, a introdução da Educação Ambiental no currículo da Educação Profissional não pode ser tratada como uma simples adição de conteúdo, mas deve ser vista como uma transformação pedagógica que permeia todas as áreas do conhecimento, incentivando a interdisciplinaridade e a participação ativa dos estudantes em projetos que os conectem diretamente com as realidades ambientais de suas comunidades e do mundo. Somente por meio dessa

mudança de perspectiva será possível formar profissionais capazes de contribuir para a construção de um futuro mais sustentável e equitativo.

Esse contexto desafia as políticas públicas e as instituições educacionais a refletirem sobre suas práticas e a buscarem novas formas de incorporar a Educação Ambiental de maneira que ela não apenas informe, mas também inspire e transforme. O Brasil, com sua rica biodiversidade e complexidade socioambiental, oferece um cenário único para essa transformação, mas também demanda um compromisso contínuo com a inovação pedagógica e a formação de educadores capacitados para liderar esse processo.

### **Políticas Públicas e Educação Ambiental na Educação Profissional**

As políticas públicas voltadas à Educação Ambiental no Brasil, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012), fornecem o arcabouço teórico e normativo necessário para a inclusão desse campo nos currículos escolares e profissionais. Essas legislações são fundamentais para promover uma educação crítica e reflexiva, voltada para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos. Elas estabelecem diretrizes que buscam integrar a Educação Ambiental de maneira transversal em todas as disciplinas, incentivando uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos temas ambientais.

No entanto, a concretização dessas políticas nos espaços educativos ainda enfrenta barreiras significativas. Uma das principais dificuldades é a insuficiência de formação específica e continuada para os professores. Apesar dos avanços, muitos educadores ainda não se sentem adequadamente preparados para incorporar questões ambientais de forma integrada ao currículo, resultando em uma aplicação fragmentada e, por vezes, superficial da Educação Ambiental. A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), destaca a importância da formação continuada, mas a implementação efetiva desse aspecto no contexto da Educação Ambiental ainda é um desafio. A carência de recursos didáticos apropriados e a subvalorização desse tema nas práticas pedagógicas cotidianas também contribuem para a dificuldade de implementação das políticas.

Essa disparidade entre o que é proposto pelas políticas públicas e o que é realizado nas escolas reflete uma lacuna na compreensão e na aplicação prática dos conceitos de sustentabilidade. De acordo com Jacobi (2005), embora a sustentabilidade seja amplamente difundida, sua aplicação nas práticas pedagógicas varia consideravelmente, muitas vezes se restringindo a ações pontuais, como reciclagem e campanhas de conscientização, que não abordam as causas estruturais dos problemas ambientais. Essa abordagem, predominantemente comportamental, foca em mudanças imediatas e superficiais, sem promover uma reflexão crítica sobre as interconexões entre os sistemas sociais, econômicos e ecológicos.

Para que a Educação Ambiental cumpra seu papel transformador, é necessário que as práticas pedagógicas transcendam a simples transmissão de informações e envolvam os estudantes em processos de aprendizagem críticos, reflexivos e contextualizados. A Lei nº 14.119/2021, que cria a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais, reforça a importância de práticas sustentáveis, o que deveria influenciar também as práticas educativas. Isso implica uma mudança de paradigma, onde a Educação Ambiental deve ser vista como um eixo integrador de todo o currículo escolar e profissional.

A efetivação dessas políticas exige um compromisso contínuo com a formação de professores, a criação de materiais didáticos adequados e a promoção de uma cultura escolar que valorize e incorpore a sustentabilidade como princípio orientador das práticas educativas. A Lei nº 13.186/2015, que trata da Educação para o Consumo Sustentável, também reforça a importância de uma educação voltada para a sustentabilidade em todas as etapas do ensino. Além disso, é essencial que as escolas estabeleçam parcerias com a comunidade e organizações sociais e ambientais, criando redes de apoio que contribuam para a construção de um ambiente educativo mais participativo e engajado com as questões socioambientais. Dessa forma, as políticas públicas poderão cumprir seu objetivo de formar cidadãos conscientes e capacitados para atuar na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

## **Formação de Professores e Desafios Pedagógicos**

A formação de professores é um dos pilares para a efetiva integração da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas. No entanto, como relatado por Farias *et al.* (2017) e Biondo (2019), muitos educadores enfrentam sentimento de frustração e impotência ao tentar implementar práticas significativas de Educação Ambiental, especialmente em um cenário de crescentes retrocessos políticos e ambientais. A pesquisa de Tristão (2005) revela que a sensação de corresponsabilidade, combinada com a percepção de impotência diante dos desafios ambientais, contribui para um ambiente de angústia e desmotivação entre os educadores.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores torna-se crucial para capacitar esses profissionais a enfrentarem tais desafios. A formação adequada não só proporciona o conhecimento teórico necessário, mas também desenvolve as habilidades práticas para criar e implementar projetos de Educação Ambiental que realmente engajem os alunos e promovam mudanças significativas em suas atitudes e comportamentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora tenha inserido a temática ambiental em seus princípios, apresenta limitações que dificultam a efetiva aplicação de uma Educação Ambiental transformadora, exigindo que os professores sejam não apenas transmissores de conteúdo, mas também agentes críticos e reflexivos.

A carência de programas de formação contínua específicos para Educação Ambiental, somada à falta de recursos e apoio institucional, agrava ainda mais a situação. Educadores relatam a necessidade de maior suporte para integrar as questões ambientais de forma transversal e interdisciplinar nos currículos, superando abordagens superficiais que muitas vezes se limitam a campanhas ou atividades pontuais sem continuidade ou profundidade.

Portanto, a superação desses desafios depende de um investimento mais robusto em políticas públicas que garantam a formação de professores e o apoio necessário para que a Educação Ambiental deixe de ser um ideal distante e se torne uma prática cotidiana nas escolas brasileiras. Para isso, é essencial que os programas de formação docente sejam reformulados, incorporando metodologias ativas e críticas que permitam aos educadores desenvolverem competências para lidar com a complexidade dos problemas ambientais e sociais

contemporâneos, promovendo, assim, uma educação que seja verdadeiramente transformadora.

### **Práticas Pedagógicas na Educação Profissional**

No contexto da Educação Profissional, a Educação Ambiental muitas vezes é abordada de maneira instrumental, com foco em mudanças comportamentais imediatas e sem uma reflexão mais profunda sobre os valores subjacentes e a relação entre sociedade e natureza. Esse enfoque limitado se manifesta em práticas educativas que não promovem a inserção efetiva de questões ambientais nos currículos, como apontam estudos recentes (Layrargues; Lima, 2014; Behrend *et al.*, 2018). Práticas como essas tendem a tratar a Educação Ambiental de forma isolada, ignorando a complexidade e a interconectividade dos problemas ambientais com os aspectos sociais, econômicos e culturais.

Entretanto, algumas iniciativas buscam romper com essa visão reducionista, propondo práticas pedagógicas que envolvem a participação ativa dos estudantes em projetos colaborativos e interdisciplinares. Tais práticas são evidenciadas em projetos que adotam abordagens mais críticas e reflexivas, como os relatados no dossiê “Educação Ambiental e a Escola Básica: contextos e práticas”. Essas iniciativas não apenas promovem o aprendizado técnico, mas também incentivam os estudantes a desenvolverem uma compreensão holística das questões ambientais, conectando teoria e prática, e estimulando uma postura crítica em relação ao impacto de suas futuras profissões no meio ambiente.

Os impactos dessas práticas pedagógicas na Educação Profissional variam consideravelmente, dependendo do contexto regional e das políticas institucionais de cada escola ou programa. Em algumas regiões, a Educação Ambiental é integrada de forma mais robusta, refletindo uma maior conscientização sobre sua importância. Por outro lado, em contextos onde as políticas públicas e institucionais são menos favoráveis, essa integração enfrenta obstáculos significativos, o que pode limitar o alcance e a profundidade das iniciativas ambientais.

A pandemia de COVID-19, junto às crescentes evidências dos efeitos das mudanças climáticas, reforçou a urgência de reavaliar as práticas pedagógicas

na Educação Profissional e de incorporar uma abordagem mais integrada e crítica da Educação Ambiental. A crise global destacou a interdependência entre saúde humana e ambiental, mostrando que a formação profissional não pode se limitar ao desenvolvimento de competências técnicas, mas deve incluir uma educação crítica que prepare os profissionais para atuar em um mundo cada vez mais marcado por desafios ambientais complexos.

Essa nova perspectiva exige um replanejamento dos currículos e das metodologias de ensino, promovendo uma Educação Ambiental que seja realmente transformadora, capaz de engajar os alunos em processos de aprendizado significativos e voltados para a construção de uma sociedade mais sustentável e justa. As políticas educacionais devem, portanto, apoiar essas mudanças, proporcionando as condições necessárias para que educadores e estudantes possam atuar como agentes de transformação, não apenas em suas práticas profissionais, mas também em suas vidas cotidianas.

### **Considerações finais**

A Educação Ambiental na Educação Profissional brasileira se encontra em um momento crítico de redefinição e expansão, em que a necessidade de repensar suas abordagens e estratégias se torna cada vez mais evidente. As reflexões apresentadas ao longo deste artigo destacam que, para superar os desafios impostos pelo cenário atual, é fundamental adotar novas lentes que permitam uma visão mais ampla, crítica e profunda das questões socioambientais.

Essa nova perspectiva deve ir além da mera transmissão de conhecimentos e comportamentos ecológicos superficiais, promovendo práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente transformadoras. A Educação Ambiental precisa capacitar os estudantes para que se tornem agentes ativos na construção de uma sociedade sustentável, capazes de entender e enfrentar as complexas interconexões entre economia, meio ambiente e justiça social.

Integrar a Educação Ambiental de forma significativa na Educação Profissional exige que educadores e instituições rompam com modelos tradicionais e adotem práticas interdisciplinares que incentivem a reflexão crítica e o engajamento ativo. Isso inclui a valorização de projetos colaborativos, o

fortalecimento do vínculo entre teoria e prática, e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes aplicarem o conhecimento ambiental em suas vidas profissionais e pessoais de maneira inovadora e impactante.

Conclui-se que, para que a Educação Ambiental cumpra seu papel transformador no contexto da Educação Profissional, é imprescindível que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam continuamente revisadas e adaptadas às realidades contemporâneas. Somente assim será possível formar profissionais comprometidos com a sustentabilidade, capazes de atuar de maneira consciente e responsável na construção de um futuro mais equilibrado e justo para todos. Este processo de transformação educativa é essencial não apenas para o desenvolvimento dos indivíduos, mas também para a sobrevivência e bem-estar das futuras gerações e do planeta como um todo.

## **Referências**

BIONDO, Eduardo. A Educação Ambiental no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, 2019.

FARIAS, Cristiane *et al.* Educação Ambiental e suas práticas: uma análise crítica. **Revista de Educação**, 2017.

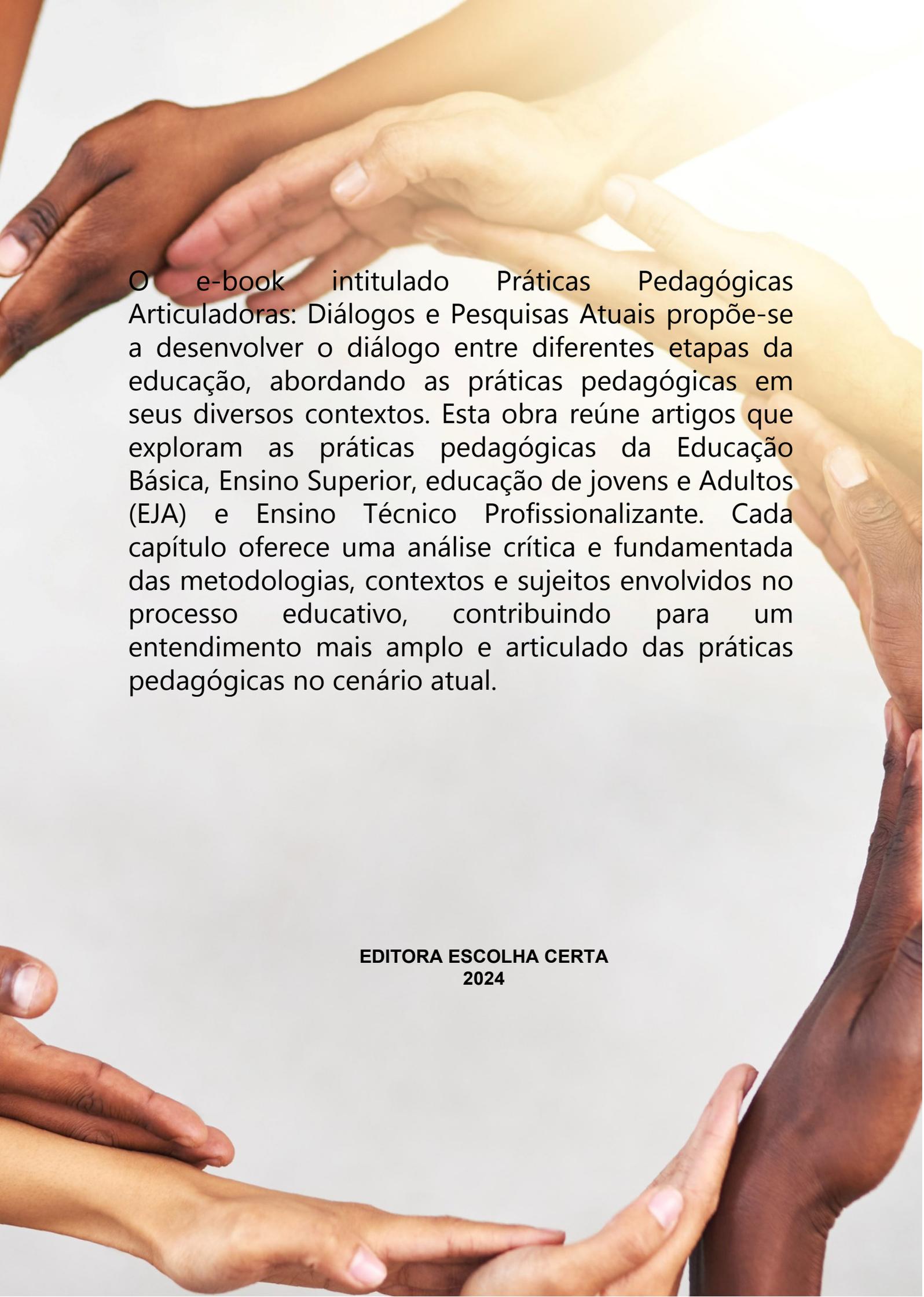
GIANNOTTI, José Arthur. **O exercício da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JACOBI, Pedro. **A sustentabilidade na Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Barbosa de. A instrumentalização da Educação Ambiental nas escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, 2014.

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da Educação Ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Revista de Educação Ambiental**, 2005.

UNESCO. **Learn for our planet**: a global review of how environmental issues are integrated into education, 2021.



O e-book intitulado *Práticas Pedagógicas Articuladoras: Diálogos e Pesquisas Atuais* propõe-se a desenvolver o diálogo entre diferentes etapas da educação, abordando as práticas pedagógicas em seus diversos contextos. Esta obra reúne artigos que exploram as práticas pedagógicas da Educação Básica, Ensino Superior, educação de jovens e Adultos (EJA) e Ensino Técnico Profissionalizante. Cada capítulo oferece uma análise crítica e fundamentada das metodologias, contextos e sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuindo para um entendimento mais amplo e articulado das práticas pedagógicas no cenário atual.

**EDITORA ESCOLHA CERTA**  
**2024**