

Interação Universidade-Escola: Novas Perspectivas

Alexandre Anselmo Guilherme

Cibele Cheron

Germano Antônio da Paixão Passoello

Orgs.



Editora Fundação Fênix

Trata-se de uma reflexão conjunta que nasce das discussões entabuladas pelas autoras e autores, integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Violência (GruPEV), sob a liderança do Professor Doutor Alexandre Anselmo Guilherme (Programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). O grupo de pesquisa visa a produzir estudos e investigações teóricas e práticas, com o objetivo de se tornar referência no contexto nacional, construindo parcerias com colegas em nível nacional e internacional, envolvendo acadêmicos, alunos de pós-graduação e de graduação. Os capítulos da obra, partindo de diferentes enfoques, abordam as interações entre os saberes e as práticas construídos na universidade e na escola, destacando sua essencialidade para a estruturação, organização e funcionamento do sistema educacional. Assim, buscam, via investigação e análise, compreender práticas efetivas de ensino, pesquisa e extensão para a o estímulo, a concretização e o fortalecimento da atuação interativa das instituições.



Editora Fundação Fênix



INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: NOVAS PERSPECTIVAS

Série Educação

Editora

Bettina Steren dos Santos

Conselho Científico

Bettina Steren dos Santos

Alexandre Anselmo Guilherme

Marília Costa Morosino

Conselho Editorial Nacional

Alexandre Anselmo Guilherme - PUCRS

Ana Abreu - Universidade Federal de Alfenas MG

Andreia Mendes dias Santos - PUCRS

Carla Spagnolo - PUCRS

Caroline Tavares de Souza Clesar - UERGS

Fabiana de Amorim Marcello - UFRGS

Fabiane Romano de Souza Bridi- UFSM

Fábio Soares da Wunder Costa - UFPI

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura - UFRGS

Karla Fernanda da Silva – PUCRS

Luciano Denardin de Oliveira - PUCRS

MariÂngela Pozza – PUCRS

Marília Costa Morosino – PUCRS

Monica de Avila Todaro – UFSJ

Nozângela Maria Rolim Dantas - UFCG

Priscila Kohls - UCB

Sandra Regina Simonis Richter - UNISC

Conselho Editorial Internacional

Fabiola del Pilar Faúndez – Universidad Católica del Maule/Chile

Fernando Naiditch – Montclair State University/EUA

Fernando Hernandez Hernandez – Universidad de Barcelona/ Espanha

Juana Maria Sancho Gil – Universidad de Barcelona/ Espanha

Luz Stella Escudero – Universidad de Antioquia/Colombia

Magda Campillo Labradero – Universidad Nacional Autónoma de México México

Martin Saino - Universidad Nacional de Córdoba/ Argentina

Mercedes Collazo – Universidad de la República/ Uruguay

Rafael Rey – Uiversidad de la República/Uruguay

Rodrigo del Valle – Universidad Católica de Temuco/ Chile

Sandra Ines Musantti - The University of Texas Rio Grande Valley

Alexandre Anselmo Guilherme
Cibele Cheron
Germano Antônio da Paixão Passoello
Organizadores

INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: NOVAS PERSPECTIVAS

GruPEV – Grupo de Pesquisa Educação e Violência (PUCRS)



Editora Fundação Fênix

Porto Alegre, 2024

Direção editorial: Bettina Steren dos Santos
Diagramação: Editora Fundação Fênix
Capa: Editora Fundação Fênix

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –
[Http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Série Educação – 02

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

<p>Interação universidade-escola [livro eletrônico] : novas perspectivas / organização Alexandre Anselmo Guilherme, Cibele Cheron, Germano Antônio da Paixão Passoello. -- Porto Alegre, RS : Editora Fundação Fênix, 2024. -- (Série educação) PDF</p> <p>Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-65-5460-130-6</p> <p>1. Educação 2. Ensino superior 3. Professores - Formação 4. Universidades e escolas superiores I. Guilherme, Alexandre Anselmo. II. Cheron, Cibele. III. Passoello, Germano Antônio da Paixão. IV. Série.</p> <p>24-194729 CDD-370</p>
--

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI - <https://doi.org/10.36592/9786554601306>

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
<i>Nilda Stecanela</i>	
PALAVRAS INICIAIS SOBRE A INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: NOVAS PERSPECTIVAS	15
<i>Alexandre Anselmo Guilherme</i>	
<i>Cibele Cheron</i>	
<i>Germano Antônio da Paixão Passoello</i>	
CAPÍTULO 1	17
INTERAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PELA VIA DE MÃO DUPLA DA EXTENSÃO	
<i>Cibele Cheron</i>	
<i>Mauricio Assumpção Moya</i>	
CAPÍTULO 2	33
FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA COMO INTERFACE POTENTE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
<i>Renan da Costa Ferreira</i>	
<i>Caroline Becker</i>	
CAPÍTULO 3	53
BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE: RELEVÂNCIA DA UNIVERSIDADE À PROMOÇÃO E PREVENÇÃO DE SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Fabiana Machado</i>	
<i>Bruna Basteiro Oliveira</i>	
CAPÍTULO 4	69
PROJETO DE VIDA: AS NOVAS PERSPECTIVAS GERACIONAIS E UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE	
<i>Fernanda Felix de Oliveira</i>	
<i>Kassius Marques Kirsten</i>	

CAPÍTULO 5	85
EDUCAÇÃO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO: POSSIBILIDADES NA INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA	
<i>Arthur Poziomyck</i>	
CAPÍTULO 6	101
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUE COMPETÊNCIAS DOCENTES TÊM SIDO IMPULSIONADAS A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA?	
<i>Germano Antônio da Paixão Passoello</i>	
<i>João Gabriel dos Santos Flores</i>	
<i>Gabriel Karst de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 7	123
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA	
<i>Carolina Chagas Schneider</i>	
<i>Cristiane Silveira dos Santos</i>	
CAPÍTULO 8	141
FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS	
<i>Gelson Vanderlei Weschenfelder</i>	
PALAVRAS FINAIS SOBRE A INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EM BASES COLABORATIVAS	161
<i>Alexandre Anselmo Guilherme</i>	
<i>Cibele Cheron</i>	
<i>Germano Antônio da Paixão Passoello</i>	

PREFÁCIO

Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes! (Freire, 2013, p. 49)

O convite para prefaciар um livro é sempre uma honra e um desafio, haja vista: a responsabilidade em apresentar uma obra construída a várias mãos e em interlocução com diferentes autores; o atendimento à expectativa dos organizadores; bem como o convite à leitura destinado a um público mais alargado do que a comunidade científica abrangida nas relações dos seus autores. Ao mesmo tempo, é um privilégio, justamente pela possibilidade de ler as produções dos colaboradores da obra em primeira mão. Por isso, antecipo meus agradecimentos aos organizadores Alexandre Anselmo Guilherme, Cibele Cheron e Germano Antônio da Paixão Passoello, estendidos aos demais membros do GruPEV – Grupo de Pesquisa e Violência, ancorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Sob o título “Interação Universidade-Escola: novas perspectivas”, o livro é composto de palavras iniciais e finais dos seus organizadores e de oito capítulos, todos abordando temáticas em interface com o papel da universidade contemporânea na sua missão de dinamizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, princípio que confere a própria caracterização desta instituição milenar e que a diferencia de instituições que apenas se situam como sendo de Educação Superior, na oferta de ensino.

Segundo o dicionário Oxford Languages, por interação podemos entender como sendo a “influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados; ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais corpos ou indivíduos”. Pode também ser “comunicação entre as pessoas que convivem”, além de envolver “diálogo, trato, contato”. Pois bem, é de interação que tratam os capítulos desse livro. Mas, não é qualquer interação, e sim a interação entre a universidade e a escola e vice e versa. Em vários trechos dos capítulos, os autores falam de uma via de mão dupla, referindo a abertura da universidade ao cotidiano escolar, não somente dos docentes e acadêmicos preocupados com os campos de atuação ou futura atuação profissional,

12 | Interação Universidade-Escola: novas perspectivas

nas realidades locais e regionais, mas também nacionais e globais, justamente, apontando a preocupação com os sentidos da formação e da investigação desenvolvidas nas universidades.

Os objetos tematizados nos capítulos do livro falam de modo indireto de "popularização da ciência", entendida, conforme abordagem de Piccoli (2022), como sendo uma postura a ser fomentada, valorizada e reconhecida pelas universidades e comunidades científicas, visando o bem comum, no reconhecimento da importante e indispensável interação entre a ciência e o senso comum.

A esses aspectos, podemos associar as três dimensões propostas por Tristan McCowan (2016) para compreender a anatomia das universidades: o valor, a função, a interação. A dimensão valor se refere ao bem público como razão de existência da universidade, no tocante ao seu valor intrínseco e ao seu valor instrumental. O primeiro abarca o conhecimento construído, armazenado e transmitido pela universidade. O segundo alarga suas fronteiras de alcance para os propósitos individuais e sociais, atendendo ou se rendendo aos interesses econômicos, políticos e culturais em abrangência para além da comunidade regional. Assim, a diversidade de valores que compõem uma universidade produz as configurações acadêmicas que determinam os fins de suas ações, na maior parte das vezes, materializados na organização curricular dos diferentes cursos, nas políticas de pesquisa, de extensão, de formação continuada de seu corpo técnico-científico, na linguagem com a qual se comunica com a sociedade e se apresenta a ela.

Por sua vez, a dimensão da função refere-se especificamente à produção, armazenamento e transmissão do conhecimento como dinamizadora e responsável pela articulação do princípio da indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão. Contudo, os desafios atinentes à comoditização da educação superior têm afetado o equilíbrio desse princípio, conduzindo as universidades a uma atuação com mais ênfase em um dos pilares, em geral, o do ensino, deixando a pesquisa e a extensão em segundo plano, justamente pelo alto custo da sua manutenção e devido aos financiamentos cada vez mais escassos para esses fins.

Por fim, a interação, núcleo das reflexões que permeiam os capítulos do livro, na ótica de McCowan (2016), envolve os modos como a universidade se relaciona com a sociedade e comunidades onde se encontra situada, o quanto se abre ou se

fecha para as demandas do seu entorno e das questões globais. A interação implica no grau de porosidade e de permeabilidade com que a universidade comunica sua identidade e apresenta-se à sociedade, bem como o conhecimento que produz e a formação acadêmica e profissional que oferece. Por vezes, trata-se de uma relação pouco porosa e, portanto, distanciada da sociedade. Por outras, compõe uma relação de hiperporosidade, incorrendo em riscos de perder-se nos sentidos de sua existência, abrindo-se tanto a ponto de ser pautada, por exemplo, pelo mercado de trabalho.

O que se deseja, e o que é comunicado e fundamentado pelos autores que colaboram nesta obra, é o diálogo com a sociedade e com a vida cotidiana, considerando o conhecimento produzido na universidade e aquele que se origina do senso comum e dos saberes de experiência feitos. As potências advindas de uma interação exitosa estão na possibilidade de promover a constituição tanto do problema científico como do problema pedagógico. No tocante ao escopo deste livro, o diálogo se efetiva com o cotidiano da educação básica e com o chão da escola, interrelacionando as múltiplas interfaces que envolvem a experiência acadêmica (na formação inicial), a experiência docente (na prática pedagógica) e a experiência escolar (nos sentidos atribuídos e no vivido na escola pelos estudantes).

Entre o aqui e o lá, entre o lá e o aqui, sendo o aqui a escola ou a universidade e o lá, a universidade ou a escola, há um caminho que pode ser trilhado na construção de pontes, na coragem para as travessias, de uma margem a outra, buscando e levando, nutrindo-se mutuamente, partilhando os anseios, os achados e as novas perguntas, dialogando por meio da expressão e escuta da palavra, contemplando as completudes e as incompletudes por meio da sistematização da experiência e recorrendo a ela para não esquecer de olhar o caminho feito e de visualizar o que está pela frente, nas novas travessias que os tempos contemporâneos convidam e desafiam a fazer.

É na alusão ao significado de interlocução que o respeito ao conhecimento científico e ao saber de experiência feito se entrelaçam e sublinham o que Paulo Freire nos brinda na epígrafe que abre estas breves palavras, ou seja, de que “não há saber mais nem saber menos, há saberes diferentes”.

14 | Interação Universidade-Escola: novas perspectivas

Com estima e o desejo de que o livro reverbere em muitos espaços, da escola e da universidade. Uma ótima leitura.

Nilda Stecanela.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2013.

McCOWAN, Tristan. Universities and the post-2015 development agenda: An analytical framework. **Higher Education**, v. 72, n. 4, p. 505-523, 2016.

PICCOLI, Márcia Speguen de Quadros. **A popularização da ciência no cotidiano de uma IES Comunitária**: reflexões a partir do conceito de diálogo e humanização em Paulo Freire. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Orientadora: Nilda Stecanela.

PALAVRAS INICIAIS SOBRE A INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: NOVAS PERSPECTIVAS



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-01>

*Alexandre Anselmo Guilherme*¹

*Cibele Cheron*²

*Germano Antônio da Paixão Passoello*³

Devo dizer mais uma vez: não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela. Escancarar-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo (Buber [1967], *apud* Montebéller, 2013, p. 9).

O conhecimento científico, por sua linguagem específica, muitas vezes apresenta obstáculos ao seu processo de aprendizado. A linguagem acadêmica, não raro, é autorreferida, tornando o saber científico restrito àqueles e àquelas que habitam o lado de dentro das muralhas dos feudos universitários. Não apenas a linguagem, como também o próprio pensamento acadêmico é encastelado, considerando o campo semântico, os significantes, os significados e os sentidos, todos inescapavelmente alicerçados por um suporte ideológico. Faltam portas e janelas às muralhas do feudo, conectando a universidade ao mundo vivo, pulsante e estridente que a envolve.

Logo nas páginas iniciais de *História do Rabi*, Montebéller (2013) rememora a declaração de Martin Buber transcrita em nossa epígrafe, de que não há ensinamentos a transmitir, mas janelas a serem escancaradas e realidades a serem

¹ Doutor em Filosofia PhD (Durham University/UK). Professor Adjunto dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Filosofia e Psicologia (PUCRS). E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br.

² Doutora em Ciência Política (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cibelederon@ufrgs.br.

³ Mestrando em Educação (PUCRS), Licenciado em Filosofia (PUCRS), Bacharel em Psicologia (Anhanguera). Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Violência - PUCRS. E-mail: germanopassoello@gmail.com.

16 | Interação Universidade-Escola: novas perspectivas

experimentadas. Com essa reflexão em mente, a presente obra propõe o diálogo acerca das múltiplas e potentes possibilidades relativas à interação universidade-escola.

Trata-se de uma reflexão conjunta que nasce das discussões entabuladas pelas autoras e autores, integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Violência (GruPEV), sob a liderança do Professor Doutor Alexandre Anselmo Guilherme (Programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). O grupo de pesquisa visa a produzir estudos e investigações teóricas e práticas, com o objetivo de se tornar referência no contexto nacional, construindo parcerias com colegas em nível nacional e internacional, envolvendo acadêmicos, alunos de pós-graduação e de graduação.

Os capítulos da obra, partindo de diferentes enfoques, abordam as interações entre os saberes e as práticas construídos na universidade e na escola, destacando sua essencialidade para a estruturação, organização e funcionamento do sistema educacional. Assim, buscam, via investigação e análise, compreender práticas efetivas de ensino, pesquisa e extensão para a o estímulo, a concretização e o fortalecimento da atuação interativa das instituições.

Esperamos que a leitura possa minimamente abrir algumas frestas nas muralhas acadêmicas e nas lições catedráticas, contribuindo para a construção de um conhecimento congruente e articulado às vivências e práticas docentes do chão da sala de aula e de envolvimento de toda a comunidade universitária-escolar.

Referência

MONTEBÉLLER, J.V. Martin Buber. In: BUBER, M. **Histórias do Rabi**. Trad. Marianne Arnsdorff *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 5-10.

CAPÍTULO 1

INTERAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PELA VIA DE MÃO DUPLA DA EXTENSÃO



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-02>

*Cibele Cheron*¹

*Mauricio Assumpção Moya*²

1.1. Introdução

A extensão universitária, também conhecida nos países de língua inglesa como *outreach* (expansão, alcance), ou *community engagement* (envolvimento comunitário), refere-se às várias atividades que as Instituições de Ensino Superior (IES) realizam para aproximarem-se e atenderem às demandas de suas comunidades transpondo seus muros e programas acadêmicos.

Neste Capítulo, abordamos a extensão universitária, obrigatoriamente curricularizada em todos os cursos superiores brasileiros a partir de 2023, e as possibilidades que ela representa tendo como foco o ambiente escolar.

1.2. A trajetória da extensão na universidade

A história da extensão universitária remonta ao século XIX e evoluiu ao longo do tempo em diferentes partes do mundo, refletindo os contextos sociais, econômicos e políticos particulares de cada região, tendo em comum a ideia de estender o alcance das universidades para além de seus muros. O primeiro programa de extensão universitária foi criado na Universidade de Cambridge, no Reino Unido, em 1873. Visava oferecer oportunidades educacionais para pessoas que não

¹ Doutora em Ciência Política (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cibele.cheron@ufrgs.br.

² Doutor em Ciência Política (USP). Professor Associado do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: mauricio.moya@ufrgs.br.

18 | Interação Universidade-Escola: novas perspectivas

estavam matriculadas na universidade, incluindo trabalhadores e mulheres. A programação incluiu palestras públicas, cursos e grupos de discussão sobre diversos temas, como literatura, ciência e história. O programa teve sucesso e inspirou iniciativas semelhantes em outras universidades britânicas e em outros países europeus, como França, Alemanha e Itália (Paula, 2013).

Na França, o conceito de extensão universitária estava intimamente ligado à ideia de educação popular, que visava proporcionar o acesso à educação a todos os cidadãos, independentemente de sua classe social. A Universidade de Paris estabeleceu seu programa de extensão em 1891, o qual rapidamente se tornou popular entre trabalhadores, mulheres e comunidades rurais. O programa oferecia cursos em uma variedade de assuntos, incluindo direito, economia e ciências naturais, e fornecia treinamento prático de habilidades, tais quais datilografia e estenografia. Além de seus programas acadêmicos, a Extensão da Universidade de Paris também organizou eventos artísticos, concertos e apresentações teatrais. Esses programas geralmente visavam fornecer educação de adultos para indivíduos da classe trabalhadora que tinham pouco acesso à educação formal. Durante o século XX, as universidades começaram a estabelecer parcerias com comunidades e organizações locais, oferecendo uma gama de atividades e serviços educacionais que abrangiam educação de adultos, treinamento vocacional e atividades culturais (Gadioli Augusto, 2020).

Nos Estados Unidos da América (EUA), esse conceito de extensão universitária surgiu no final do século XIX, em resposta à crescente demanda por ensino superior entre a classe trabalhadora e as comunidades rurais por intermédio de programas como o estabelecido em 1892, na Universidade de Chicago, seguindo o modelo da Universidade de Cambridge. O programa oferecia cursos noturnos para trabalhadores e professores, além de treinamento prático em áreas como culinária, costura e marcenaria. A Universidade de Wisconsin também estabeleceu um programa de extensão semelhante em 1906, focado na educação agrícola e no desenvolvimento rural (Mirra, 2009).

Todavia, já no início do século XIX é possível verificar a atuação de universidades estadunidenses junto às comunidades. A Universidade de Harvard, por exemplo, em 1827, começou a oferecer palestras sobre os mais diversos tópicos,

abertas ao público em geral. Ainda durante o século XIX, outras universidades nos EUA desenvolveram atividades de extensão, incluindo a Universidade de Wisconsin e a Universidade de Chicago, disponibilizando oportunidades educacionais para pessoas que não podiam frequentar cursos superiores tradicionais, o que também em solo americano atingiu mormente mulheres e indivíduos da classe trabalhadora. Em 1890, foi criada a *American Society for the Extension of University Teaching*, da qual faziam parte diversas universidades atuantes com o escopo da chamada democratização do Ensino Superior (McLean, 2007).

No início do século XX, o foco da extensão universitária nos Estados Unidos deslocou-se fortemente para a educação de adultos. As universidades começaram a estabelecer parcerias com comunidades e organizações locais, oferecendo uma gama de programas e serviços educacionais, dentre os quais se destacam a educação de adultos, o treinamento vocacional e as atividades culturais. Por exemplo, o Serviço de Extensão da Universidade de Michigan, fundado em 1917, oferecia cursos e *workshops* sobre variados tópicos, como economia doméstica, serviço social e administração de empresas. O programa também forneceu assistência técnica às comunidades locais, ajudando os agricultores a melhorarem o rendimento de suas colheitas e auxiliando no desenvolvimento de programas de saúde comunitária. Surgiu, a partir disso,

um modelo de interação com a comunidade que implicava a universidade na questão do desenvolvimento. O efeito ampliou-se mais ainda pela diversificação do programa extensionista, com a educação continuada e expansão das atividades extramuros. A partir daí a extensão universitária estava consagrada (Mirra, 2009, p. 78).

Durante as décadas de 1960 e 1970, o foco da extensão universitária nos Estados Unidos voltou-se com maior ênfase para o desenvolvimento comunitário e a justiça social. As universidades começaram a estabelecer programas baseados nas necessidades e interesses verificados nas comunidades, abordando diretamente a desigualdade social através de programas focados na renovação urbana, redução da pobreza e direitos civis, dentre outras formas de atuação (Paula, 2013).

20 | Interação Universidade-Escola: novas perspectivas

Na Europa e nos EUA, a extensão universitária desenvolveu-se influenciada por questões relacionadas à superação das desigualdades econômicas, enquanto na América Latina os programas extensionistas são impulsionados em outra direção. Na América Latina, a trajetória da extensão universitária está intimamente ligada aos contextos sociais e políticos da região, marcada pelo cenário de desigualdade social e econômica no qual os programas de extensão universitária têm atuado. O caráter elitista e sectário das IES latino-americanas, criadas desde o período colonial sob o controle de entidades religiosas é alvo de intensas críticas que desembocam na Reforma Universitária, a partir de 1918, catalisando diferentes lutas contra a permanência do Ensino Superior na “dependência, contra a incompletude da construção nacional, expressa no absoluto distanciamento das universidades dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas” (Paula, 2013, p. 11). Nesse diapasão, a Declaração de La Plata afirma que “o problema educacional não é senão uma das faces do problema social, por isso não pode ser solucionado isoladamente” (Mariátegui, 1981, p. 150).

A extensão universitária na América Latina é marcada pela realização de parcerias com comunidades e organizações locais para fornecer uma ampla gama de programas e serviços educacionais. Esses programas incluíam educação de adultos, treinamento vocacional e atividades culturais e ações voltadas para o desenvolvimento comunitário e a justiça social, com as universidades estabelecendo programas comunitários destinados a abordar a desigualdade social e econômica (Serrano, 2013).

No contexto brasileiro, a extensão universitária é introduzida legalmente pelo Decreto nº 19.851, de 11/4/1931 como parte da vida social universitária, porém não como “uma função da universidade, limitando-se à divulgação de pesquisas direcionadas para uma população mais instruída” (Gadotti, 2017, p.1). Denota-se, então, uma correspondência ao modelo estadunidense de extensão cooperativa, incorporada à prática universitária como prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais. Na comunidade acadêmica há uma crítica a essa concepção, considerada assistencialista (Botomé, 1996; Morais, 1996; Marcovitch, 1998) e inefetivamente substituta da necessária

ação governamental para promoção de mudanças e superação de problemas sociais.

Os movimentos sociais, especialmente a partir da segunda metade do século XX, conclamam o debate acerca da responsabilidade social das universidades brasileiras, tendo como importantes expoentes a União Nacional dos Estudantes (UNE) e pensadores do quilate de Paulo Freire. Discute-se o caráter popular que necessariamente o Ensino Superior deveria ter, voltado para a democratização do acesso e das atividades em favor de trabalhadoras e trabalhadores (Paula, 20132). Por esse prisma, a extensão passa a ser uma função acadêmica componente do pensar e do fazer na universidade, componente do currículo em uma perspectiva de interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino e pesquisa. De tal sorte,

a institucionalização de uma extensão verdadeiramente acadêmica exige, naturalmente, uma intensa articulação interna e externa às universidades; tanto na formulação de uma política pedagógica onde de fato a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa se materializem; quando na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional, e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão (Serrano, 2001, p. 26).

Apesar de o país vivenciar um regime ditatorial civil-militar nos anos 1960 e 1970, consolidou-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, concebendo-se esta última como "o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade" (FORPROEX, 2006). Já no período pós-ditadura, a extensão se caracteriza pela emergência de três grandes novos elencos de demandas: 1) as resultantes da atuação dos movimentos sociais urbanos e rurais; 2) as que refletem o reconhecimento de novos sujeitos e direitos, os quais ampliam o conceito de cidadania; 3) as que buscam atender demandas do setor produtivo, tanto nos campos da tecnologia, como da prestação de serviços.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) corrobora a indissociabilidade em seu artigo 207, abrindo caminho para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil,

1996) a determine como uma das finalidades da Universidade e institua a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante a concessão de bolsas de estudo. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 assegurou que “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (Brasil, 2001). O mesmo compromisso é objeto do Plano Nacional de Educação 2014-2024, garantindo-se que “no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Em 2012, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012) elaborou a Política Nacional de Extensão Universitária, consubstanciando o compromisso social das IES públicas com vistas a:

1. reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
2. conquistar o reconhecimento, por parte do Poder Público e da sociedade brasileira, da Extensão Universitária [...];
3. contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País;
4. conferir maior unidade aos programas temáticos que se desenvolvem no âmbito das Universidades Públicas brasileiras;
5. estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade;
6. criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população [...];
7. possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos [...];
8. defender um financiamento público, transparente e unificado [...];
9. priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais [...];
10. estimular a utilização das tecnologias [...];
11. considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes [...];
12. estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável [...];
13. tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão [...];
14. valorizar os programas de extensão

interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade; 15. atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional, especialmente a latino-americana.

Afirma-se, assim, a extensão enquanto via de mão dupla pela qual saberes são trocados e o diálogo entre o acadêmico e o popular, a teoria e a prática tem lugar. Todavia, tais disposições enfrentam dificuldades e resistências de ordem prática.

1.3. Possibilidades de interação Universidade-Escola via Extensão

O início do século XXI testemunhou expressivas alterações nas IES brasileiras, até então marcadas por concepções e práticas tradicionais. Desde então, os processos de ensino-aprendizagem são inovados por meio de recursos diversificados, como utilização de redes sociais, tecnologias da informação, encontros formativos, propostas de assessoramento pedagógico, metodologia de estágio aliado à pesquisa, programa de formação interdisciplinar, aplicação prática de conceitos apreendidos em disciplina, desenvolvimento de curso *online*, *blended learning*, sala de aula invertida e outras metodologias ativas, proporcionando maior envolvimento entre ensino, pesquisa e extensão (Nascimento; Silva, Silva, 2023).

A adoção de propostas e recursos inovadores têm desafiado o protagonismo da dimensão de ensino nas IES, favorecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988). Oportuniza-se aos estudantes, dessa forma, um aprendizado mais dinâmico, efetivo, humano e em consonância com a realidade da sociedade em que vivem, estudam e atuam.

Formalmente, as mudanças no Ensino Superior brasileiro são impulsionadas pela transformação no próprio Estado, que adota um perfil mais Gerencialista desde a década de 1990. Contribuem, assim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de todos os cursos superiores, a adoção de novos instrumentos de avaliações, a criação de cursos superiores tecnológicos, além de políticas e programas de incentivo como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

24 | Interação Universidade-Escola: novas perspectivas

Entre os instrumentos de regulação do Ensino Superior, nesses novos parâmetros, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação publicou, em 18 de dezembro de 2018, a Resolução nº 7, que estabeleceu as diretrizes para Extensão na Educação Superior brasileira e regimentou o disposto na Meta 12.7 do PNE 2014-2024, a qual atine à curricularização da Extensão no Ensino Superior. Conforme preconiza a referida Meta, objetiva-se

promover a articulação entre os Programas e Projetos de Extensão Universitária e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, em áreas de grande relevância social, visando na produção, sistematização e socialização do conhecimento e da tecnologia, e sua disseminação nos diversos âmbitos da sociedade (Brasil, 2014).

Para atingir esse objetivo, o PNE recomenda a inclusão obrigatória de atividades de extensão nos currículos das universidades brasileiras, tal qual se lê no artigo 4º da Resolução:

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (Brasil, 2018).

Por conta disso, a partir de 2023, as universidades brasileiras deverão obrigatoriamente incluir atividades de extensão em seus currículos regulares. Essa decisão marca um passo importante para promover a democratização do acesso ao ensino superior e a integração das universidades com a sociedade em geral. A decisão de tornar as atividades de extensão obrigatórias se baseia no reconhecimento de que as universidades têm a responsabilidade social de contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades e promover a inclusão social. As atividades de extensão constituem uma via de mão dupla a oferecer constante retroalimentação entre universidade e sociedade

em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos em forma de retroalimentação, tais como suas reais necessidades, anseios e aspirações. Além disso, a universidade aprende com o saber dessas comunidades (Nunes; Silva, 2011, p.120).

A incorporação da extensão aos currículos das IES cria, desse modo, oportunidades para os alunos aplicarem seus conhecimentos e habilidades acadêmicas em um ambiente prático e se envolverem com indivíduos e comunidades que, inclusive, podem não ter acesso ao ensino superior. Ao fazê-lo, podem ajudar a reduzir o abismo entre a universidade e a sociedade em geral e a promover uma cultura acadêmica mais inclusiva e colaborativa. Ao se envolver com os membros da comunidade, os alunos podem aprender sobre conhecimentos, costumes e práticas locais que talvez não conhecessem antes. Isso pode ajudar a promover uma cultura acadêmica mais inclusiva e diversificada e enriquecer a pesquisa acadêmica, o ensino e o aprendizado.

As atividades de extensão obrigatórias farão parte do currículo de todos os cursos de graduação das universidades brasileiras, e serão desenhadas para promover a transferência de conhecimentos, habilidades e recursos da universidade para a comunidade e vice-versa. Tais conhecimentos serão baseados nos princípios de reciprocidade, compromisso social e responsabilidade ética, e serão projetados para abordar os principais desafios e oportunidades enfrentados pelas comunidades locais.

Espera-se que a inclusão de atividades de extensão obrigatórias nos currículos das universidades brasileiras possa significar um reforço na aludida via de mão dupla, uma vez que fornecerá aos alunos uma educação mais abrangente e prática, permitindo-lhes aplicar seus conhecimentos e habilidades acadêmicas em um ambiente do mundo real. Isso pode ajudar a aumentar sua empregabilidade e desenvolvimento profissional, além de promover um senso de responsabilidade cívica e engajamento social.

Ainda, cabe considerar que atividades de extensão obrigatórias podem ajudar a promover a inclusão social e o desenvolvimento comunitário. Ao se envolver com indivíduos e comunidades que podem não ter acesso ao ensino superior, os alunos

26 | Interação Universidade-Escola: novas perspectivas

podem ajudar a enfrentar os principais desafios enfrentados por essas comunidades, como pobreza, desigualdade e falta de acesso a serviços básicos. Eles também podem contribuir para o desenvolvimento econômico e social de suas regiões e nações, trabalhando com membros da comunidade para identificar e abordar os principais desafios e oportunidades enfrentados pela comunidade local.

Importa salientar que essa atuação não pode ser concebida apenas como uma transferência de saberes, verticalizada, pressupondo que os sujeitos e comunidades, mesmo que não tenham acessado ainda o Ensino Superior, não detenham conhecimento válido ou devam ser, de certa forma, resgatados de suas condições de vida. O compromisso social da extensão, pode-se dizer,

não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 2013, p. 18).

Isso posto, sublinha-se que as escolas são *loci* estratégicos para atividades de extensão e interação nas quais a universidade se oxigena pelo diálogo e pela coparticipação dos sujeitos envolvidos.

O PNE enfatiza a importância da articulação dos Programas e Projetos de Extensão Universitária com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, em áreas de grande relevância social. Isso significa que as atividades de extensão devem ser projetadas para abordar os principais desafios e oportunidades enfrentados pelas comunidades locais e devem ser baseadas nos princípios de reciprocidade, compromisso social e responsabilidade ética. Ao fazer isso, os alunos podem aplicar seus conhecimentos e habilidades acadêmicas em um ambiente

prático dialógico e interativo, no qual “o papel do educador não é o de ‘encher’ o educando de ‘conhecimento’, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos” (Freire, 2013, p. 43).

A extensão universitária refere-se ao processo pelo qual as IES se envolvem com as comunidades num sentido mais amplo, indo além de suas atividades acadêmicas tradicionais. Essas atividades podem assumir diferentes formas, incluindo palestras públicas, *workshops*, projetos de serviço comunitário e programas de educação continuada. A interação entre a extensão universitária e o Ensino Básico é um aspecto importante da relação entre as IES e a comunidade em geral. Os programas de extensão universitária podem fornecer recursos valiosos e apoio para as escolas tanto das redes públicas quanto particulares, ao mesmo tempo em que oferecem oportunidades para estudantes universitários adquirirem experiência prática atuando no ambiente escolar e comunitário. Tais recursos podem se dirigir tanto ao público discente quanto docente. Para estes últimos, é possível incluir programas extracurriculares, cursos e oficinas de desenvolvimento profissional, aprimorando as experiências educacionais e fornecendo-lhes acesso a recursos adicionais e oportunidades de formação continuada (Coelho, 2014).

Além de beneficiar os alunos do Ensino Básico com atividades extracurriculares ou de suporte ao aprendizado curricular, os programas de extensão universitária no ambiente escolar também podem oferecer valiosas oportunidades de aprendizagem para estudantes universitários. Ao atuarem nas escolas – em diferentes áreas, não limitadas às licenciaturas ou à Pedagogia – os graduandos podem ganhar experiência prática ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades importantes em comunicação, colaboração e resolução de problemas. As escolas e seus entornos são locais em que não apenas futuros professores, pedagogos, assistentes sociais e psicólogos podem atuar e aprender, como também administradores, gestores de recursos humanos, engenheiros, advogados, cientistas sociais, agrônomos, músicos, atores, designers, comunicadores e quaisquer outros profissionais em formação.

A extensão também pode desempenhar um papel relevante na promoção da justiça social e da equidade na educação, tendo em vista a responsabilidade das IES

de contribuírem para com a redução das desigualdades, potencializando práticas transformadoras e inovadoras capazes de “atender necessidades sociais, fomentar a solidariedade e a igualdade, prevalecer os valores e ideais de uma cultura de paz” (UNESCO, 1998, *online*). Assim,

a educação superior deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise dos problemas e questões levantadas (UNESCO, 1998, *online*).

Atuando com estudantes de diversas origens e comunidades, discentes e docentes universitários podem obter uma melhor compreensão dos desafios enfrentados por grupos marginalizados na educação e, assim, contribuir para a elaboração de estratégias para lidar com esses desafios (MIRRA, 2009). No geral, a interação entre a extensão universitária e o ensino fundamental pode ser uma força poderosa para uma mudança positiva na educação. No Brasil, o Conselho Nacional de Educação dá destaque ao conhecimento como elemento fundamental para o desenvolvimento sustentável e a educação como bem público e socialmente comprometido, por intermédio da tríade ensino, pesquisa e extensão, propondo

diversificação de modelos e modalidades de Ensino Superior; introdução de metodologias inovadoras, centradas nos estudantes; a avaliação da qualidade da formação; maior aproveitamento dos recursos da tecnologia; capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticos de forma solidária; centralidade da produção de conhecimento atento às demandas sociais; investimentos públicos visando reverter a chamada “perda de talentos científicos” (CNE, 2009, p. 24).

Ao fornecer recursos adicionais e apoio para alunos do Ensino Básico, ao mesmo tempo em que oferecem valiosas oportunidades de aprendizado para estudantes universitários, os programas de extensão podem ajudar a criar um sistema educacional mais equitativo e eficaz para todos.

A extensão universitária também promove a plena realização da universidade como instrumento emancipatório. O objetivo da universidade não é apenas transmitir conhecimento, mas também capacitar indivíduos e comunidades a usar esse conhecimento para melhorar suas vidas e o mundo ao seu redor. Os programas de extensão podem desempenhar um papel fundamental nesse processo, fornecendo aos indivíduos e comunidades as ferramentas e os recursos necessários para efetuar mudanças positivas em suas próprias vidas e na sociedade em geral.

Além disso, a extensão universitária oferece uma oportunidade para a universidade cumprir sua responsabilidade social. Como instituições de ensino superior, as universidades têm a responsabilidade de servir à sociedade em geral, não apenas a seus próprios alunos e à comunidade acadêmica. Por meio de programas de extensão, as universidades podem contribuir para o desenvolvimento econômico e social de suas regiões e nações, trabalhando com membros da comunidade para identificar e abordar os principais desafios e oportunidades enfrentados pela comunidade local.

1.4. Considerações Finais

A extensão universitária deve ser integrada à missão e atividades centrais das universidades, ao invés de ser vista como uma atividade periférica ou secundária. O autor também propõe que os programas de extensão universitária devem ser concebidos para promover o diálogo e a colaboração entre a universidade e a comunidade, e devem ser baseados em abordagens participativas que envolvam os membros da comunidade no planejamento e implementação dos programas. A extensão universitária é um componente vital da universidade moderna, representando uma oportunidade para a comunidade acadêmica se envolver com a sociedade de forma mutuamente benéfica. Em seu cerne, a extensão universitária representa a interação e troca de saberes entre a comunidade universitária e a sociedade, sendo ferramenta indispensável para a plena realização da universidade como instrumento emancipatório.

Por meio da extensão, os acadêmicos têm a oportunidade de se envolver com indivíduos e comunidades que podem não ter acesso ao ensino superior e

30 | Interação Universidade-Escola: novas perspectivas

compartilhar suas experiências e conhecimentos com aqueles que poderiam se beneficiar deles. Essa interação é particularmente importante porque permite que os acadêmicos também aprendam com os membros da comunidade, obtendo informações valiosas sobre o conhecimento, os costumes e as práticas locais, aproximando e valorizando efetivamente os seus diferentes saberes, populares ou práticos, e compreendendo a educação como uma via de mão dupla, um diálogo, onde todos são sujeitos incompletos e importantes na construção de novos conhecimentos.

É importante ressaltar que a extensão universitária não é uma via de mão única. Pelo contrário, é um processo de mão dupla que envolve tanto a transferência de conhecimento da universidade para a sociedade quanto a aquisição de conhecimento pela universidade da sociedade. Ao se envolver com os membros da comunidade, os acadêmicos têm a oportunidade de aprender sobre o conhecimento, os costumes e as práticas locais que talvez não conhecessem antes. Esse conhecimento pode ser usado para enriquecer a pesquisa acadêmica, o ensino e o aprendizado e pode ajudar a promover uma cultura acadêmica mais inclusiva e colaborativa.

Em conclusão, a extensão universitária é uma ferramenta indispensável para a plena realização da universidade como instrumento emancipatório. Ao promover a interação e a troca de conhecimento entre a comunidade universitária e a sociedade, os programas de extensão fornecem uma plataforma para que a universidade cumpra sua responsabilidade social, promova a inclusão social e o desenvolvimento comunitário e enriqueça a pesquisa acadêmica, o ensino e o aprendizado. Como tal, é importante que as universidades priorizem e invistam em seus programas de extensão e garantam que eles sejam integrados à missão e atividades centrais da instituição. Ao fazer isso, as universidades podem ajudar a criar uma sociedade mais equitativa e justa e capacitar indivíduos e comunidades para moldar seus próprios futuros.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09 jan. 2001.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, 1996.

CNE. Documento referência para o Fórum Nacional de Educação Superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

CNE. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. **Em Extensão**, v. 13, n.2, p. 11–24, 2014.

FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Brasília: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. MEC/SESu, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADIOLI AUGUSTO, R. A extensão universitária: da compreensão da gênese do conceito, características e propostas para alcançar a integração entre universidade – comunidade. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/10459>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária**: Para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

MARIÁTEGUI, J. C. **7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana**. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981.

MCLEAN, S. University extension and social change: Positioning a university of the people in Saskatchewan. **Adult Education Quarterly**, v. 58, n. 1, p. 3–21, 2007.

MIRRA, E. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

NASCIMENTO, J. R. R. .; SILVA, B. C. de A.; SILVA, M. B. do N. Práticas inovadoras no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023023, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8669070>. Acesso em: 6 mar. 2023.

NUNES, A. L. P. F; SILVA, M. B. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, Ano IV, n. 7, p. 119-133. julho/dezembro 2011.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 08, p. 01-15, 2013.

SERRANO, R. M. S. M. Extensão Universitária: um projeto político e pedagógico em construção nas universidades públicas. **Participação**, v. 5, n. 10, p. 26-28, 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/30049>. Acesso em: 6 mar. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI**: visão e ação. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA COMO INTERFACE POTENTE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-03>

*Renan da Costa Ferreira*¹

*Caroline Becker*²

2.1. Introdução

A formação docente é uma temática que está sempre em pauta. O constructo histórico da formação docente no Brasil ainda é debatido e tensionado, sobretudo pela necessidade de garantias formativas que deem conta das demandas emergentes. Há também uma crescente demanda de valorização do empreendimento que é feito pelos professores em prol da própria formação.

A composição textual desta reflexão quer discutir a formação docente em uma perspectiva que valorize o espaço da universidade (Ensino Superior) e escola (Educação Básica) em interface, numa conexão que reconheça ou traga luzes para uma potente condução formativa e desenvolvimento profissional de professores. É importante informar que o que está em discussão não é o binômio teoria e prática, e sim como as instituições/espços formativos podem contribuir, juntos, na construção de uma proposta formativa dialogada.

Para tal, o texto foi organizado em três momentos distintos e complementares. Primeiramente, estrutura-se uma retomada breve e contextual da formação docente e o que se espera dela, com destaque para formação inicial, tendo como referência o espaço da universidade. Em um segundo momento, a escola passa a ser compreendida como *locus* da formação docente, tanto no aspecto da

¹ Mestre em Religião e Educação (EST). Especialista em Orientação Educacional. Licenciado em História e graduado em Teologia. Atua como Orientador Educacional na Rede Marista.

² Doutora e Mestre em Educação (PUCRS). Especialista em Neurocognição e Aprendizagem. Psicopedagoga e Pedagoga. Atua como Coordenadora Pedagógica na Rede Marista.

formação inicial, quanto no da formação continuada. No terceiro momento são apresentados três eixos de discussão que surgem na interface universidade-escola.

2.2. Da formação docente ao que se espera dela

A discussão da formação docente perpassa a história da educação brasileira, especialmente nos últimos trinta anos, desde o processo de redemocratização, passando pela homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (Brasil, 1996). O interesse pela formação de professores no Brasil é datada do século XIX com um primeiro olhar para os docentes dos primeiros anos do ensino fundamental, tendo, posteriormente, a partir do século XX, um direcionamento para a formação docente dos demais níveis de ensino (Gatti, 2010).

A nova LDB explicita conceitos como **formação, profissionalização, capacitação, finalidade e fundamentos** da atuação docente na educação básica. Por ordenamento,

[a] Lei coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação "atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando". Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação (Carvalho, p. 84, 1998).

Nas tessituras interpretativas propostas por Carvalho (1998) acerca da LDB, a formação docente e sua perspectiva de profissionalização já estaria comprometida com uma articulação entre **teoria e prática**. Assim sendo, a formação

[...] terá por fundamentos, segundo a Lei, "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço" e "o aproveitamento da formação e experiências anteriores", adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em "outras atividades", que não do ensino (Carvalho, 1998, p. 85).

As orientações propostas pela LDB trouxeram tensionamentos para os cursos de formação docente nos diferentes níveis, da formação no magistério até às

licenciaturas específicas e pós-graduações. Por esses tensionamentos políticas de formação também foram elaboradas a fim de corroborar com uma formação que estivesse articulada à prática docente e que colocasse teoria e prática em diálogo. As políticas formativas existentes ficaram ao encargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre elas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), Observatório da Educação (OBEDUC) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Miranda, 2018, p. 302).

O Pibid é uma das políticas formativas mais conhecidas, pois está inserida diretamente no contexto formativo das graduações. Através do programa as universidades estabelecem conexões diretas com a educação básica. É por meio da parceria da universidade com instituições de educação básica que o programa se desenvolve, pois oportuniza aos professores em formação um contato direto com a realidade prática da educação. O programa também corrobora a perspectiva de troca de conhecimentos entre o universo teórico da universidade e o universo real da aplicabilidade teórica. Universidade e escola dialogam na condução dos professores em formação (formação inicial) e daqueles que já estão formados e atuando (formação continuada).

Maurice Tardif (2005, p. 63) ao refletir sobre a formação docente identifica que dentre os modos de integração no trabalho docente há um lugar específico para as experiências oriundas na socialização oportunizada pela formação antes, durante e depois do processo de profissionalização. Assim sendo, podemos compreender que os processos que se estabelecem antes, durante e depois da universidade, fazem parte do processo de constituição docente. Não há uma via única para o processo formativo de um professor. A formação docente é, antes de tudo, um processo de socialização com o mundo.

Da tessitura histórica às políticas atuais de formação docente, depreende-se que a conexão entre universidade e educação básica não pode ser uma tarefa resguardada para o momento de diplomação, ou seja, de conclusão da formação específica. Espera-se, pois, uma conexão que perpassasse o processo formativo, levando a universidade para dentro da escola, e a escola para dentro da universidade.

A parceria estabelecida entre esses espaços contribui para um processo formativo inserido em contextos reais da educação brasileira, o que não é tangível apenas pelo movimento isolado da formação dentro da universidade. Nesse sentido,

[t]ornar-se professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2019, p.6).

Os professores, quando não estão na universidade, estão na sala de aula, no pátio do colégio, na atuação docente estabelecida no percurso individual e coletivo de cada um que, após romper os muros da formação inicial, aventura-se em outro processo formativo e constitutivo, de modo a perpassar a realidade e a prática docente.

2.2. A escola como locus da formação docente

A escola, durante muito tempo, foi vista como um lugar específico de produção do conhecimento. Nela encontravam-se os mestres, sabedores dos conhecimentos específicos. O professor era visto como alguém pronto, bem-preparado para ensinar. Saíra da formação efetivamente “formado”. Nesse momento, a perspectiva prática de formação não estava atrelada à trajetória profissional, a qual ainda iria se estabelecer, ou, até então, era pouco valorizada. Os estágios básicos davam conta de tensionar a teoria acadêmica ao contexto real da sala de aula. Em certos períodos, a profissão docente chegou a representar grande prestígio social.

Contudo, dado o crescimento das possibilidades profissionais inerentes à complexificação crescente da sociedade, e a valorização assimétrica dada a cada uma delas, verifica-se que a profissão docente já não implica no mesmo prestígio social de outrora, fenômeno explícito, entre outros fatores, pela desvalorização financeira. Enquanto em outros momentos o problema da evasão escolar era constatado apenas entre os discentes, pesquisas apontam para a crescente e expressiva evasão docente, ou seja, da falta de professores em sala de aula (Lapo; Bueno, 2003). Wagner e Carlesso (2019), na pesquisa *Profissão docente: um estudo*

do abandono da carreira na contemporaneidade, evidenciam alguns motivos para tal situação:

A falta de valorização, as condições precárias de trabalho, defasagem nos salários, pouco incentivo à formação docente e também à formação continuada, desrespeito e sobrecarga de trabalho, são alguns dos fatores elementares que colaboram para que os docentes se sintam esgotados. O amor pela profissão transforma-se em desencanto e frustração. A precarização da educação traz como uma das consequências o abandono da carreira docente pelo professor (Wagner; Carlesso, 2019, p. 4).

Para além das outras mazelas evidenciadas por Wagner e Carlesso (2019), dois pontos são mencionados no âmbito do abandono da carreira docente: formação docente e formação continuada. Embora a formação continuada também seja compreendida como formação docente, o termo "continuada" quer significar um processo distinto da formação inicial e que se encerra tão logo inicie a formação superior ou a própria formação inicial. Ela é, pois, a continuidade formativa, a qual transcende os âmbitos institucionais da universidade.

A formação inicial é o primeiro passo que se dá na perspectiva da profissionalização, na preparação específica para o exercício da docência. Sobre a formação inicial, também recai uma grande exigência de formar professores que deem conta de uma realidade educacional muitas vezes não condizente à apresentada ao longo de sua formação. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em uma perspectiva de formular políticas de currículo com a formação docente, surge também a BNC-Formação³, um programa específico que normatiza tanto a formação inicial quanto a continuada, alinhada à BNCC (Brasil, 2018). Críticas tanto à BNCC quanto a BNC-Formação foram e estão sendo

³ A respeito, ver Reis e Gonçalves (2020, p. 160): "A BNC-Formação foi instituída por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A primeira proposta de uma BNC-Formação [...] foi apresentada em dezembro de 2018, em uma primeira versão, bem ao final do governo Temer."

estabelecidas, sobretudo pelo engessamento proposto em uma política de currículo e em um projeto de formação docente. Nessa linha,

[a] questão que se coloca é: os professores vivenciam a sua docência conforme as expectativas e demandas oriundas de seus contextos de trabalho, e isso só é possível se compreendermos que a formação está para além do que está colocado nessa Base Nacional Comum da Formação, isto é, a docência é espaço e tempo de criação e de produção de conhecimentos, bem como de possibilidades que se encontram na relação entre raízes e opções. (Reis; Gonçalves, 2020, p. 175).

Partindo do que ponderam Reis e Gonçalves, sendo a docência um lugar de expectativas, criação e possibilidades, nenhum outro espaço ganha tanta potência de destaque no processo de formação docente quanto o *locus* da escola e tudo aquilo que a perfaz: as pessoas, as situações, os espaços, os tempos, as rotinas e todos os demais elementos que só se encontram no espaço e no contexto da escola.

Compreender que a formação inicial é apenas um primeiro passo no processo formativo da vida docente, faz da formação continuada um processo tão importante quanto o da formação inicial. E essa perspectiva de formação continuada não é específica da área da Educação. Um olhar para o cenário profissional revela as inúmeras oportunidades formativas são ofertadas para aqueles que já concluíram uma formação inicial, mas não permaneceram apenas com ela. O grande número de pós-graduações, os pré-requisitos de formação continuada ou experiência na área, tornam-se pressupostos para muitas oportunidades de crescimento. A escola, nesse sentido, por ser o lugar de excelência da ação docente, torna-se também um lugar profícuo para exercer, criar e repensar a própria formação, visto que na perspectiva de uma formação reflexiva, refletir sobre a própria prática, também é um processo formativo. Segundo Nóvoa (2019, p. 10):

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a

sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada.

Nóvoa, como visto no excerto acima, contextualiza a formação continuada como um processo que não está apenas na individualidade de cada pessoa e, sim, em um processo participativo, de equipe, dentro de uma "realidade partilhada". Trata-se de um processo de reflexão que se estabelece sobre a própria prática, em contextos reais de inserção, como a própria escola. É preciso também compreender que a formação continuada não está encarcerada à escola, mas também não pode ser reduzida a "um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis" (Nóvoa, 2019, p. 11).

A reflexão até aqui estabelecida, entre formação inicial e formação continuada, também nos possibilita refletir sobre uma interface potente entre universidade e escola, duas instituições imbricadas e comprometidas com o desenvolvimento profissional dos docentes. Nos próximos tópicos, discutem-se três possibilidades oriundas da parceria entre elas na perspectiva da formação docente.

2.3. Currículo de formação em conexão com currículo da escola

As universidades carregam em si o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Previsto no artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988), o referido princípio necessariamente deve estar presente em todas as ações promovidas e ofertadas por essas instituições, sejam elas instituições públicas ou privadas. Apesar da determinação comum às instituições de ensino superior, há que se considerar que cada uma delas, diante das especificidades de suas estruturas, normas, práticas e contextos, desenvolvem ensino, pesquisa e extensão de formas distintas.

Os conceitos de *campo* e de *habitus*, apresentados por Pierre Bourdieu (2003; 2004) evidenciam-se no contexto universitário. Para o autor, *campo* corresponde ao espaço social com estrutura própria e autônoma em relação a outros espaços sociais, regido por uma lógica particular de funcionamento e de princípios que regulam as relações nesse espaço. Já o *habitus* é definido pelo estilo de vida, pela forma, preferências e hábitos que constituem cada *campo*. Partindo desse embasamento, consideremos que os agentes que compõem esses espaços, simultaneamente os constituem e se constituem a si próprios, enquanto profissionais e sujeitos, por meio de seus valores, certezas, crenças e experiências adquiridas. Desse modo, cada instituição baliza suas ações de acordo com seus princípios, mas também com as experiências individuais e coletivas, tensionadas pelas relações de poder.

Neste sentido, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão garante e mobiliza o necessário intercâmbio entre instituições, entre campos, fazendo com que a universidade precise olhar para o seu contexto, mas também para além dele, abrindo-se para o diálogo de modo a compreender as demandas contemporâneas e articulá-las com os saberes pré-concebidos. Essa oxigenação dos saberes, a interlocução entre distintas formas e compreensões, complexifica e amplia possibilidades para que a universidade esteja em constante produção de conhecimento, que não se estabeleça de forma isolada, mas que esteja a serviço das necessidades sociais, que faça sentido para a comunidade local e que impacte positivamente no desenvolvimento humano.

Pensando na formação docente e na universidade como espaço da formação inicial, a ausência da prática pautada na indissociabilidade de pesquisa, ensino e extensão implicaria no risco da perpetuação dos saberes e dos valores constituídos por cada campo do conhecimento de forma isolada e, talvez, desconectada da realidade. O próprio docente do ensino superior carrega, em sua formação, sua experiência enquanto aluno, em todos os níveis de formação, as experiências profissionais em diferentes espaços e a sua história a partir da sua trajetória de vida. Todo esse conjunto de vivências engendra sua compreensão acerca do que é ser um bom professor, de quais são os conhecimentos específicos da sua área que são indispensáveis, sobre como ensinar, sobre o que ensinar e como avaliar.

A cada profissional, cabe analisar e compreender as distintas concepções, adaptando-se ao contexto, modificando-se diante dele, mas também o modificando ou ainda apenas reproduzindo suas experiências anteriores. São as tensões que se estabelecem em decorrência das diferentes concepções que enriquecem e tornam potente o espaço para a aprendizagem. A aprendizagem acontece no entre das relações.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deriva de demandas por mudanças necessárias, considerando a função social da Universidade. Esse princípio coloca as três bases na mesma relação de importância, ou seja, não há hierarquia e não há a existência de uma delas quando as outras não existem – esse é o conceito de indissociabilidade (Gonçalves, 2015).

Considerando o exposto, o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão não pode ser abordado isoladamente e tem na Universidade seu sentido mais intrínseco, conforme apresenta Boaventura de Sousa Santos, “no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (2005, p. 64).

A Extensão não pode ser concebida apenas como forma de estender o conhecimento para a sociedade, na divulgação de conhecimento científico, como cultura ou prestação de serviço. Deve ser compreendida como o meio para o conhecimento da realidade, para que a universidade se conecte ao contexto de sua inserção, de forma a produzir conhecimento capaz de viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

O princípio da indissociabilidade torna a universidade socialmente responsável, exigindo uma atuação que dialogue ativamente com os mais diversos setores, visando produzir conhecimento que atenda às necessidades sociais. A extensão universitária caracteriza-se por uma via de mão-dupla, possibilitando que a comunidade universitária possa encontrar, na sociedade, a oportunidade da aplicabilidade da práxis do conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, professores e acadêmicos podem produzir aprendizagens que articulam teoria e prática. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados-acadêmico e

saberes populares, produzem a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. O processo dialético de teoria-prática instrumentaliza a ação docente e torna a extensão um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Se para a universidade a relação com outras instituições fundamenta o seu propósito, para a escola, a construção de parcerias com o âmbito acadêmico significa uma interface potente para a formação continuada. Nesse intercâmbio, há ganhos para todos os atores em face às possibilidades que o acompanhamento científico das ações pedagógicas, ocorrendo *in loco*, podem proporcionar, tanto à formação docente, quanto ao próprio currículo dos cursos das licenciaturas ofertado nas universidades.

2.4. Valorização dos saberes experienciais: o chão da escola

O trabalho docente é multifacetado. O professor que atua na escola aprende com a prática, modifica-se com a prática e com a própria prática se reinventa, se transforma. A escola, o chão da escola, é palco de atuação, é também laboratório, construção, tentativa, erro e acerto. Não há receitas mágicas, há experiências e conhecimentos oriundos das experiências. Tardif conceitua os saberes experienciais como aqueles que são “formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2002, p. 54).

O fazer docente envolve não apenas questões acerca de preparação profissional ou da prática pedagógica, mas sim da complexidade da profissão professor, considerando as mais diversas dimensões que a constitui, tais como teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas. Para Nóvoa (2022), é preciso reconstruir ambientes educativos, sejam eles universidades ou escolas, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. Para o autor, reconhecer essa necessidade de transformação é reconhecer que os ambientes que existem nas universidades, considerando a formação inicial, ou nas escolas, considerando a formação continuada, não são adequados à formação dos professores no século XXI.

Por outro lado, Nóvoa (2022) reafirma que é preciso promover o encontro dos espaços formadores, de formação inicial ou continuada, em um mesmo espaço institucional, para que se estabeleça uma casa comum da formação de professores dentro das universidades, mas sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede. Neste sentido, essa casa comum poderá produzir um campo estimulante, à margem da fragmentação atual das licenciaturas, para que se mobilize o conhecimento necessário na formação do professor do futuro.

Nesse conceito, de casa comum, propõe-se a valorização do conhecimento dos conteúdos científicos e, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos das didáticas, da psicologia e do currículo, além de tantos outros assuntos que compõem o fazer docente. Todos esses conhecimentos são insuficientes para formar um professor se não forem construídos em uma relação com o conhecimento profissional docente, alinhado à cultura do professor e às relações que se estabelecem entre professores.

Por isso, é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Esta casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um "terceiro lugar", um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (Nóvoa, 2020, p. 65).

O professor também ensina pela sua própria trajetória de vida. Para além dos conhecimentos específicos, professa seus valores e desenvolve-se pelas e nas relações que estabelece. A rede que se constitui no espaço educativo, composta por distintos docentes, também carrega em si a força de produzir formação continuada. O corpo docente precisa ter espaços de diálogo, de valorização e de reflexão acerca das trajetórias profissionais, das ações e intensões pedagógicas e do próprio projeto de vida.

Portanto, a constituição desse ambiente formativo, a casa comum, implica o reconhecimento da importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes atores internos e externos à comunidade acadêmica. A proposição do terceiro lugar propõe a reflexão para o combate à cultura acadêmica, bastante difundida, na qual se estabelece a hierarquização do sistema de saberes, “legitimando uns em detrimento de outros, reforçando as relações assimétricas de poder” (Nóvoa, 2020, p. 72).

Nesse terceiro lugar, local de conhecimentos compartilhados e horizontalizados, objetiva-se constituir uma comunidade de formação, para que, coletivamente, se estabeleçam espaços de novas práticas pedagógicas, para experimentações, experiências, visando à formação e à valorização docente. Na interface entre escolas e universidade, espera-se acolhimento e diálogo, entendendo que em cada instituição encontram-se profissionais de diferentes idades, formações e percursos de vida. Se por um lado a universidade precisa apresentar grande abertura ao diálogo, na promoção de oportunidades formativas e de desenvolvimento profissional, por outro, a escola precisa ser acolhedora com os nossos professores, em especial.

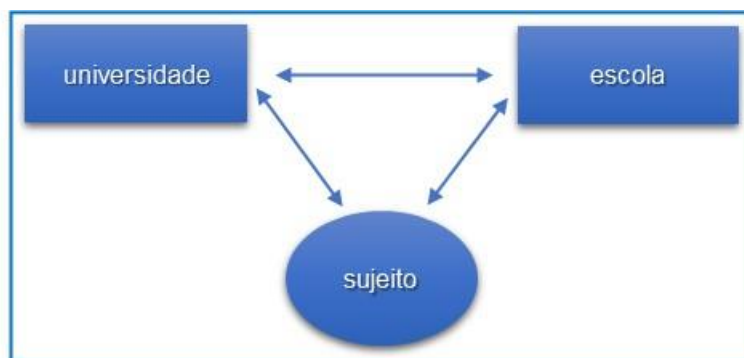
2.5. Ecoformação, heteroformação e autoformação

A universidade e a escola são espaços distintos em finalidade. Embora haja essa distinção, universidade e escola também são espaços de cooperação pois, estão imbricadas em um compromisso de formação. Tratando-se da formação de novos professores, a universidade assume um lugar enquanto instituição que prepara para a atuação na educação básica, no contexto escolar. Entretanto, durante o processo de formação no ensino superior, tratando-se das licenciaturas, existem momentos específicos de formação que estão condicionados a uma parceria que se estabelece entre universidade e escola. Os estágios obrigatórios propostos pela universidade aproximam de forma condicionada o futuro professor com o contexto da escola. Nos estágios, competências e habilidades são desenvolvidas através de um acompanhamento específico, para que os futuros professores possam estar bem-preparados para adentrar a escola.

Tanto a universidade quanto a escola são espaços distintos e complementares quando se trata do processo formativo, e é dentro dessas especificidades de cada espaço que podemos compreender a autoformação, a heteroformação e ecoformação, conceitos desdobrados por diferentes teóricos como Pineau (2014) e Galvani (2002), em uma reflexão entre a autonomia e protagonismo dentro do processo formativo. Investigar a formação docente também pressupõe considerar os processos de autonomia e os espaços por onde percorre a pessoa em formação (Maciel, 2003).

Pineau (2014, p. 91) coloca que “entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). A partir de Pineau podemos compreender que cada um desses três processos também pode ser desenvolvido em uma relação mais intensa entre universidade, escola e sujeito, em constante conexão, conforme ilustrado abaixo na Figura 1:

Figura 1: Relação entre universidade, escola e sujeito



Fonte: Elaborado pelos autores.

Há na universidade, como há na escola, relações e grupos sociais que são estabelecidos, em específico, nesses ambientes. O contato com os professores universitários, com os grupos de pesquisa, com os pares, possibilita ao sujeito em formação uma experiência que é própria da universidade. A escola, assim como na

universidade, possibilita outras relações, outras conexões, essas mais inseridas em um contexto prático, dentro do espaço e do tempo em que a escola se estabelece.

As experiências oriundas a partir do ambiente (ecoformação) e as relações que são estabelecidas com os outros (heteroformação) que fazem parte de cada ambiente, contribuem, a sua maneira, para uma experiência mais dialogada e real da formação docente. Para que isso ocorra, não se espera somente a obrigatoriedade dos estágios, mas espera-se que os currículos formativos propiciem essa interface universidade-escola, desde o início da graduação, o que corrobora a “superação da dicotomia entre teoria e prática, uma vez que reconhecem que a escola também produz conhecimentos válidos” (Pérez *et.al*, 2015, p.235).

A autoformação, por sua vez, pode ser compreendida como um movimento autônomo e protagonista do sujeito em formação nos diferentes espaços, contextos e relações que estabelece. Assim, a “autoformação, se retroalimenta da heteroformação e da ecoformação, mas que se caracteriza pela tomada de consciência e de poder do sujeito sobre seu próprio processo formativo” (Ferreira, 2020, p. 32).

Comprendemos, então, que universidade e escola são ambientes potentes de uma formação que se estabelece no cotidiano, a partir das especificidades de cada um e nas relações. Tanto o ambiente, quanto as relações que se estabelecem nele, são elementos que contribuem para uma formação que suscita um compromisso autoformativo, que depende, em um primeiro momento, do próprio sujeito apreender dos espaços e das relações, o que é indispensável para seu processo formativo.

2.6. Formação com e na intergeracionalidade

A temática da intergeracionalidade não é uma novidade nas discussões que pautam a formação docente. Não há como pensar a educação sem levar em consideração os processos culturais, sociais e políticos que permeiam determinado contexto histórico. Mannheim (1928) caracteriza a “geração” como um fenômeno, estando ele relacionado ao ambiente cultural, às identidades e a um determinado período histórico, onde há semelhanças e reconhecimentos. Tanto a escola quanto universidade são instituições que são permeadas pela diversidade geracional. Do

decano ao jovem que ainda postula pela profissão docente, é possível imaginarmos um caminho profícuo de trocas de saberes. Nesta perspectiva há uma valorização das experiências que cada um faz no seu próprio tempo e contexto. A experiência aqui em evidenciada está subjetivada pelo sujeito, não é qualquer experiência. Segundo Larrosa (2002, p. 21) "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca".

Nestes contextos institucionais de educação e de formação, a perspectiva intergeracional é inevitável. Há os que ensinam e há os que aprendem. Todos ensinam e aprendem a partir das suas potencialidades. Compreendendo a tarefa educativa como um processo de construção, cada um assume para si um lugar de contribuição. A parceria escola e universidade abre, ainda, uma outra possibilidade: de ofertar espaços formativos intergeracionais.

A perspectiva intergeracional desafia para um olhar que necessita estar dialogando com as diferentes histórias de vida dos sujeitos envolvidos. Cada narrativa pessoal é uma trajetória formativa. Ainda que pessoal, quando compartilhada, torna-se também uma oportunidade de formação, sobretudo para aqueles que ainda estão iniciando suas trajetórias formativas. As histórias de vida e de formação, pela grande relevância na perspectiva formativa, tem sido uma temática muito explorada. "As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto" (Josso, 2008, p. 413).

As narrativas são meios utilizados para compartilhar uma história. Compreende-se a narrativa como uma forma de transmissão, de compartilhamento de uma história, de uma trajetória de vida. Das partilhas informais das rodas de conversa da sala dos professores até um livro autobiográfico, fala-se da vida. Os aspectos criativos e inventivos mencionados por Josso, são elementos que surgem a partir da subjetividade compartilhada. É quando uma história singular passa a fazer sentido em outras histórias.

A universidade e a escola, enquanto espaços de formação, oportunizam uma conexão entre as diferentes gerações e as diferentes trajetórias de vida. Nesta conexão não há espaço para inflexibilidade ou discussões sobre o lugar privilegiado

da teoria ou da prática. O que se espera é que esse encontro possa dar conta também das necessidades ou lacunas que existem e que possam vir a existir na formação docente.

2.7. Considerações Finais

Refletir a formação docente é sempre um exercício complexo, por tratar-se de um processo contínuo, que não ocorre apenas em um determinado momento da vida do professor, mas ao longo de toda a trajetória profissional. Da formação inicial à formação continuada, tornar-se professor é resultante das relações, das experiências e das construções individuais e coletivas do docente. Diante do compromisso formativo do profissional da educação, responsabilidade compartilhada por instituições e profissionais, existe um fio condutor que mantém a instituição escolar e a instituição universitária em um profundo compromisso com o processo de formação e profissionalização dos docentes.

Nesta perspectiva, espera-se que alguns paradigmas possam ser superados no que diz respeito aos limites do espaço da escola e do espaço da universidade, no processo de formação docente. A visão de um processo fragmentado não condiz com o proposto nessa reflexão. Assim sendo, rompe-se também o binômio teoria (universidade) e prática (escola) para que seja possível vislumbrarmos uma transversalidade entre os dois espaços que possibilite a ambos, para além daquilo que é específico de cada um, o lugar da teoria e também o lugar da prática. Garantir o que é específico da escola e o que é específico da universidade também é uma tarefa importante, visto que cada instituição resguarda uma função social específica. Todavia, será por meio do trabalho integrado que a formação docente ocorrerá de forma contextualizada, coerente e contínua com as demandas formativas e contemporâneas.

O termo "interface" é utilizado para dar ênfase a ideia de uma comunicação que necessita perpetuar entre a escola e a universidade. Professores, estudantes e toda a comunidade educativa desenvolvem-se por meio dessa interlocução. A Universidade deixa de ser apenas o lugar do "ensino superior" e a escola deixa de ser

apenas o lugar da “educação básica”. Juntas, em uma intencionalidade educativa, são espaços permanentes de formação.

Espera-se que os currículos de formação propostos pelas universidades estejam também articulados com os currículos que se estabelecem nas escolas, entendendo que entre eles deve haver uma “casa comum” que abriga potencialidades que não podem ser sucumbidas pelo egoísmo institucional. Para que essa articulação ocorra, políticas curriculares e políticas de formação também precisam estar alinhadas, principalmente porque essa demanda carece de atenção do poder público, fomento e de investimento.

Quando a interface acontece, potencialidades são perceptíveis no âmbito da formação docente. Há uma valorização tanto daqueles que estão em formação inicial, quanto daqueles que já se encontram em outros níveis de formação, pois essa proximidade favorece a troca e a valorização das experiências de vida. Há um reconhecimento que transcende o específico da profissão e coaduna com a valorização da pessoa humana, na busca pelo aperfeiçoamento integral. A ecoformação, a heterformação e a autoformação são possibilidades advindas desse processo, pois estão entrelaçadas entre os espaços, as pessoas e os percursos individuais, assumidos por cada pessoa.

Para além disso, nessa mesma interface, o encontro intergeracional entre as diferentes pessoas, idades, níveis de formação e instituições, também promove um aspecto formativo. As histórias de vida e os saberes experienciais, elementos valiosos quando compartilhados, tornam-se, também, elementos de subsídios de formação. Comprometidas com as funções sociais que concerne a cada uma, escola e universidade, não apenas podem, como precisam, estar articuladas para produzirem possibilidades de formação docente que reconheça a incompletude humana e o constante vir a ser de cada sujeito professor.

Referência

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

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência & Educação* (Bauru) [online]. 1998, v. 5, n.2 pp. 81-90. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>. Acesso em: 12 dez 2022.

FERREIRA, Renan da Costa. **Constituir-se docente no ensino religioso: memórias, trajetórias, desafios e possibilidades no processo autoformativo de docentes da Rede Marista de Educação**. 2020. 105 p Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação, Faculdades EST, São Leopoldo, 2020.

GALVANI, Pascal. A autoformação numa perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRION, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade* [online]. 2010, v. 31, n. 113. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em 12 dez. 2022, pp. 1355-1379.

GONÇALVES, N. G.. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 11 nov. 2023.

JOSSO, M.-C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. *Educação*, Vol. 30 No. 3 (2007). 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/274>. Acesso em: 02 jan. 2023.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O.. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65–88, mar. 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002.

MACIEL, Maria Delourdes. *Autoformação docente: limites e possibilidades*. Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL/SP, 2003. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/ivenpec/painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MANNHEIM, Karl (s/d). "O problema das gerações" [tradução: Maria da Graça Barbedo], In: *Sociologia do conhecimento*, Vol. II, Porto, RES-Editora, 1928.

MIRANDA, Luciana Lobo et al. A Relação Universidade-Escola na Formação de Professores: Reflexões de uma Pesquisa-Intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2018, v. 38, n. 2, pp. 301-315. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703005172017>. Acesso em: 02 jan. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 3], e84910. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 14 jan. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PÉREZ, Leonardo Fabio Martínez; PARGA, Diana; GARZÓN, Isabel. **Formación de profesores y cuestiones sociocientíficas: experiencias y desafíos en la interfaz universidad-escuela**. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 97-118.

REIS, Graça; GONCALVES, Rafael Marques. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos**, Campo Grande , v. 25, n. 55, p. 155-180, set. 2020 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000300155&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 10 jan. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WAGNER, L.; CARLESSO, J. P. P.. **Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade**. Research, Society and Development, v. 8, n. 6, p. e386968, 2019. Acesso em: 02 jan. 2023.

CAPÍTULO 3

BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE: RELEVÂNCIA DA UNIVERSIDADE À PROMOÇÃO E PREVENÇÃO DE SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-04>

*Fabiana Machado*¹
*Bruna Basteiro Oliveira*²

3.1. Introdução

A compreensão do que é a docência, a forma como a educação é exercida e entendida sofreu alterações nas últimas décadas (Andrade; Cardoso, 2012). O status da profissão docente vem decaindo a nível mundial, tornando-se um “trabalho de último recurso”, sendo um desafio comum para diferentes governos atraírem e manterem os docentes capacitados e motivados (Tournier *et al.*, 2019). O professor vive cada vez mais novos desafios e modificações da sua profissão, resultado de mudanças políticas, culturais e sociais que cada país acaba enfrentando (Andrade; Cardoso, 2012). A Organização Internacional do Trabalho (OIT) avalia a profissão docente como um dos trabalhos mais estressantes, com atividades desgastantes, que impactam na saúde física e mental dos professores, sendo considerada uma profissão de risco desde 1981 (Santos; Silva, 2022; Silva, 2017; Diehl; Marin, 2016).

Segundo Andrade e Cardoso (2012), o trabalho docente pode ser marcado por três aspectos limitantes da profissão: aspectos organizacionais, aspectos escolares e aspectos sociais. As limitações organizacionais são aquelas que constituem o trabalho docente, como por exemplo, carga horária de trabalho exaustiva e excessiva, atividades desgastantes, baixa remuneração, burocracia institucional, problemas com a gestão organizacional, más condições do ambiente de trabalho, desigualdade entre cargos e falta de autonomia (Pacheco; Ferreira, 2020; Andrade; Cardoso, 2012).

¹ Doutoranda em Psicologia (PUCRS). E-mail: psifabianamachado@gmail.com

² Psicóloga (PUCRS). Pós-graduada em Psicologia Escolar e Educacional (CAPE).
E-mail: brunabasteiro@hotmail.com.

As limitações escolares são aquelas que contribuem para o sofrimento dos professores e podem ser caracterizadas por: indisciplina e dificuldade escolar, violência por parte dos estudantes, famílias e comunidade, falta de recursos públicos e desinvestimentos sociais e políticos da educação pública e carreira docente (Penteado; Neto, 2019; Andrade; Cardoso, 2012). Já as limitações sociais, são aquelas que se caracterizam pela forma como o professor é representado e tratado por toda sociedade, das quais podemos destacar a imagem desvalorizada da profissão, por exemplo (Andrade; Cardoso, 2012). A desvalorização torna-se um elemento central para o mal-estar docente, uma vez que contribui para a desmotivação dos profissionais e para a falta de perspectiva de futuro (Silva, 2017; Andrade; Cardoso, 2012). Resulta em sintomas psicológicos, como exaustão emocional e despersonalização, impactando na identidade profissional e diminuindo a realização ocupacional (Silva, 2017).

Assim, o trabalho docente se caracteriza por níveis altos de estresse e níveis baixos de bem-estar (Santos; Silva, 2022), tornando-se preocupante a situação da profissão docente, uma vez que, a saúde mental dos professores é fundamental para que o ensino seja exitoso e a educação tenha qualidade (Tournier et al., 2019; VSO, 2002). Também podemos compreender que, por ser uma profissão de risco, a docência possui baixa atratividade, contribuindo para a escassez de profissionais qualificados (Redding; Henry, 2019 *apud* Santos; Silva, 2022). Portanto, compreende-se que, para melhorar a qualidade da educação e a qualificação dos profissionais que exercem a profissão, é necessário que se promova a motivação dos educadores e se forneça boas condições de trabalho (Tournier et al., 2019). Além disso, destacamos que os professores são fundamentais na contribuição e aperfeiçoamento das salas de aula e da qualidade da educação básica, uma vez que estas dependem da formação e das práticas docentes dos profissionais da área (VSO, 2002).

3.2. Mal-estar na educação: *Burnout* em professores brasileiros

Na década de 1970 o mundo do trabalho passou a contemplar mudanças significativas, resultando em novas exigências profissionais (Pacheco; Ferreira, 2020; Silva, 2017; Diehl; Marin, 2016; Miranda, 2010). As mudanças passaram a

contemplar novas relações de trabalho, os salários e a jornada de trabalho se flexibilizaram, resultando em insatisfação e precarizações no ambiente de trabalho (Pacheco; Ferreira, 2020). Na contemporaneidade, o trabalho docente está inserido em um cenário educacional no qual o professor vivencia a desvalorização da sua imagem de trabalho, mudanças na identidade profissional, redução na realização pessoal, limitações e obstáculos nas condições de trabalho e enfrentam doenças profissionais relacionadas à sua profissão (Pacheco; Ferreira, 2020; Silva, 2017).

Os adoecimentos no mundo do trabalho docente podem estar tanto no campo da saúde física quanto no campo da saúde mental. No que diz respeito aos adoecimentos da saúde mental, é importante destacar a Síndrome de *Burnout*, conhecida popularmente como esgotamento profissional. O *Burnout* não está descrito no DSM-V, mas é reconhecido e caracterizado no CID-11, possuindo três dimensões: sensação de esgotamento ou esgotamento de energia, aumento da distância mental do trabalho ou sentimentos de negativismo ou cinismo relacionados ao trabalho; e redução da eficácia profissional (CID-10, 2011). Dessa forma, se torna cada vez mais necessário investir na compreensão do *Burnout*, investigando suas causas e consequências para que se possa promover estratégias de saúde eficazes, lembrando que não afeta apenas professores, mas também estudantes e a sociedade inteira (Pocinho; Perestrelo, 2011).

Conforme apontam Pocinho e Perestrelo (2011), o relatório da Organização Internacional do Trabalho reconhece que o estresse e a Síndrome de *Burnout* são fenômenos relacionados e podem se tornar um risco significativo na profissão docente, afetando professores e estudantes. O relatório revela que os professores sofrem de estresse de forma significativa, possuem uma maior tendência a abandonar a profissão nos primeiros anos de exercício e aponta também que os docentes podem ter problemas de ansiedade, depressão e estresse (Pocinho & Perestrelo, 2011). Também destacam que a Síndrome de *Burnout* pode surgir em professores de todos os níveis de ensino, em diferentes países e culturas diversas.

A definição mais consensual do *Burnout* está associada à perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores (1996, *apud* Pocinho; Perestrelo, 2011), dividida em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e perda de

realização profissional. Conforme Maslach e Schaufeli (1993, *apud* Pocinho; Perestrelo, 2011) o *Burnout* pode ser considerado um prolongamento do estresse profissional, sendo um processo de longa duração no qual o profissional sente que seus recursos estão esgotados para lidar com as adversidades do trabalho. É um processo caracterizado por sintomas físicos, cognitivos e sociais.

Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli propuseram um Modelo de Demanda e Recursos (JD-R, Job Demand-Resources) para auxiliar na compreensão dos aspectos de mal-estar e bem-estar no ambiente de trabalho. O JD-R caracteriza o *Burnout* com um adoecimento que se desenvolve independentemente do tipo de ocupação, quando existe uma alta exigência de trabalho e recursos limitados, levando ao esgotamento de energia e prejudicando a motivação dos trabalhadores (Demerouti; Nachreiner; Bakker; Schaufeli, 2001). Schaufeli, W. B., De Witte, H. & Desart, S. (2019), em seu manual intitulado "*Burnout Assessment Tool*", classificam os sintomas de *Burnout* em duas categorias: sintomas primários e sintomas secundários. Os sintomas primários podem ser caracterizados por:

- **Exaustão:** exaustão mental, esforço intenso, baixar energia após o trabalho, exaustão física, falta de energia para começar um dia de trabalho, dificuldade de ser ativo no trabalho, cansaço extremo ao se esforçar no trabalho, esgotamento e exaustão após um dia de trabalho.

- **Distanciamento mental:** esforço para encontrar entusiasmo no trabalho, sensação de funcionar no piloto automático, sentimento de aversão e indiferença ao trabalho, pessimismo em relação ao significado do trabalho.

- **Declínio no controle cognitivo:** dificuldade manter o foco, esforço para pensar claramente, distração, esquecimento, dificuldade de concentração e presença de erros no trabalho.

- **Declínio no controle emocional:** incapacidade de controlar as emoções, não se reconhecer na forma como reage emocionalmente ao trabalho, irritação quando as coisas não acontecem da forma como gostaria, insatisfação e tristeza sem o reconhecimento do motivo, reações exageradas sem intenção.

Em relação aos sintomas secundários, destacamos:

- Queixas psicológicas: dificuldade de adormecer ou continuar dormindo, preocupação, tensão, estresse, ansiedade, ataques de pânico e perturbação com barulho e multidões.

- Queixas psicossomáticas: palpitações e dores no peito, dores no estômago e intestinais, dores de cabeça, dores musculares no pescoço, ombros e costas e ficar doente muitas vezes.

Ao reconhecer e caracterizar os adoecimentos que surgem no ambiente de trabalho se viabiliza a criação de estratégias para o seu enfrentamento. Portanto, é necessário entender o desenvolvimento e surgimento de doenças profissionais e do trabalho, para que possamos combatê-las e preveni-las.

3.3. A importância do bem-estar docente na educação: o *Engagement* como uma possível estratégia de promoção de saúde

Conforme Penteado e Neto (2019) podemos compreender que o mal-estar docente está associado aos desinvestimentos sociais e políticos na educação pública e na carreira docente. Os autores apontam que o cuidado e a saúde dos professores devem estar vinculados ao desenvolvimento profissional e a profissionalização docente. E que o exercício da profissão necessita preservar e valorizar a sua dignidade e protagonismo, desenvolvendo estratégias que possibilitem a promoção de cuidado com a saúde e o desenvolvimento do bem-estar profissional.

Dessa forma, entende-se que, para combater o mal-estar docente, é necessário o desenvolvimento de ações que cooperem para criação de estratégias eficazes que possam preveni-lo. Surgem então as pesquisas no campo da Psicologia Positiva, que buscam investigar cientificamente os aspectos da força humana e seu funcionamento otimista, concentrando-se em questões referentes à recursos e capacidades humanas que podem ser medidas e desenvolvidas para o melhorar o desempenho no trabalho (Benevides-Pereira; Porto-Martins, 2009). Assim, os estudos sobre bem-estar docente surgem como uma alternativa para combater o mal-estar, uma vez que possibilitam o entendimento de vivências positivas que

geram satisfação e prazer, considerando as condições que os docentes possuem de enfrentar e superar as dificuldades inerentes ao trabalho (Silva, 2017).

Nesse sentido, a partir da Teoria de Demandas e Recursos (Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli, 2001), surge o conceito de *Engagement*. Conforme Schaufeli e Salanova (2007) o *Engagement* é caracterizado por uma sensação de conexão energética e eficácia nas atividades de trabalho. Os funcionários engajados se sentem capacitados para lidar bem com as demandas do trabalho. Assim, podemos compreender que o *Engagement* é um processo oposto ao *Burnout*, mas está interligado a ele, uma vez que são opostos de um mesmo contínuo (Moura, 2013).

O *Engagement* é dividido em três dimensões positivas: vigor, dedicação e absorção profissional (Bakker et al., 2007; Schaufeli, Bakker, 2004; Schaufeli, Salanova, 2007 apud Pocinho; Perestrelo, 2011; Benevides-Pereira; Porto-Martins, 2009):

- O vigor é caracterizado por manifestações de elevados níveis de energia durante o trabalho, grande vontade de se esforçar e persistência na realização das tarefas. Envolve resiliência mental, investimento e persistência em situações difíceis no ambiente laboral.

- A dedicação é caracterizada por elevados níveis de entusiasmo, inspiração, sentimento de orgulho e sensação de ser desafiado no trabalho. Trabalhadores que possuem altos níveis na dimensão da dedicação tendem a identificar-se com o trabalho, pois experimentam vivências significativas, inspiradoras e desafiadoras.

- Já a dimensão da absorção, é caracterizada por altos níveis de concentração e sensação de felicidade durante a realização de tarefas do trabalho. O indivíduo fica tão envolvido com o seu trabalho que pode sentir que o tempo passa muito rápido, dificultando o desapego de suas tarefas laborais e esquecendo de tudo ao seu redor.

Para que possamos trabalhar com a promoção de saúde, precisamos entender quais são os fatores que geram adoecimentos. Assim, é de extrema importância entender, identificar e investigar as causas associadas ao desenvolvimento de *Burnout*, para que se possa promover o desenvolvimento de programas de intervenções e estratégias eficazes para combatê-lo. Porém, é necessário ir além do entendimento e reconhecimento dos adoecimentos do trabalho, buscando o

desenvolvimento de estratégias de prevenção de saúde. Portanto, entendemos que o desenvolvimento do bem-estar docente, ou *Engagement*, pode ser uma alternativa para combater o mal-estar, uma vez que o seu desenvolvimento promove saúde física e mental na vida dos professores.

3.4. Combatendo o *Burnout* e desenvolvendo o *Engagement*: possíveis estratégias de prevenção e promoção de saúde docente

Percebe-se que os docentes vivenciam, em seu trabalho, diversos estressores, que acompanham e perpassam as mais diversas ordens, e, por consequência, comprometem significativamente a saúde e a qualidade de vida destes profissionais (Dalagasperina; Monteiro, 2016). Estudos apontam que a alta quantidade de demandas no trabalho pode ultrapassar as habilidades pessoais de enfrentamento de problemas e de manejo do estresse. Os docentes necessitam aliar as demandas do ambiente escolar com suas demandas pessoais e/ou familiares, tornando o ofício ainda mais exaustivo (Weber, et. al, 2015).

Para Weber et al. (2015) o constante sofrimento no exercício profissional, leva ao esgotamento físico e psicológico, consequentemente direcionando a um estresse ocupacional, comprometendo a qualidade de vida em diversas instâncias. Em vista disso, entende-se que a formação docente desempenha um papel importante, sendo assim, seria ideal que houvesse, durante esse processo, estudos direcionados para auxiliá-lo a lidar com as dificuldades no cotidiano escolar (Silva, 2017).

Pietrowsky, Cardoso e Bernardi (2018) salientam a necessidade de trabalhar ações de prevenção à saúde mental do professor nas instituições de ensino, visando que os estressores psicossociais e possíveis prejuízos provenientes do estresse laboral, relacionados à profissão docente, sejam apresentados aos professores durante sua formação. De acordo com Jesus (2002 *apud* Silva, 2017), o processo de formação de docentes, a partir do modelo relacional, pode ser orientado ao desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais, consequentemente gerando possibilidade ao autoconhecimento do educador, contribuindo, também, na descoberta e identificação do próprio estilo de atuação. Para este autor (2002 *apud*

Silva, 2017), esse modelo de formação possibilita o entendimento mais adequado e realista quanto a profissão.

Rebolo (2012) salienta que outras intervenções também podem ser realizadas como, por exemplo, alterações curriculares nos cursos de licenciatura, que contemplem um modelo de educação integral, assim como de melhorias das condições de trabalho, considerando desta forma não só os aspectos cognitivos, como também os afetivos. Nesse sentido, ressalta-se a importância de as instituições de ensino superior elaborarem programas voltados à saúde mental do docente, especialmente por meio de capacitações, orientações e oficinas em grupo (Pietrowsky; Cardoso; Bernardi, 2018), assim como incorporarem modelos curriculares de formação inicial adequados aos problemas e às dificuldades reais da prática docente (Zacharias, 2012). Tais aspectos, possibilitam oferecer suporte ao docente, de maneira que ele possa intervir de forma apropriada, contribuindo com o sucesso de sua ação pedagógica e com a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

O investimento e aprimoramento de intervenções voltadas ao bem-estar docente de escolas brasileiras, demonstra-se importantíssimo, assim, certas medidas, podem e devem ser executadas pelo próprio educador, sendo um recurso útil as intervenções com foco no manejo de situações de estresse frente às exigências escolares (Silveira *et al.*, 2014). Nesse sentido, de acordo com Rebolo (2012) as estratégias de enfrentamento se dão de forma dinâmica, implicando em uma busca de adaptação às condições e situações adversas que geram insatisfações e conflitos. Isso pode ocorrer pelas alterações das condições externas ou pela modificação de conduta diante de tais situações. De acordo com o autor, é possível verificar uma variedade de estratégias (individuais e coletivas, ativas e passivas, focadas no problema e focadas na emoção), de maneira a modificar tais estados, reequilibrar-se e desenvolver o bem-estar. Para tanto, o docente utiliza-se de estratégias que possuem o objetivo de enfrentar os conflitos do ofício e minimizar o mal-estar.

Dessa forma, Silva (2017) entende que a informação e o esclarecimento quanto às patologias, assim como a identificação dos sintomas de estresse demonstraram-se relevantes, uma vez que auxiliam no diagnóstico precoce,

possibilitando a escolha de estratégias de enfrentamento que podem ser adotadas para contribuir na diminuição dos efeitos do estresse, assim como de manejo. Isso auxilia os indivíduos a modificarem ou minimizarem os incômodos que os impedem de viver em harmonia, tanto no campo social quanto no campo profissional.

Nesse sentido, demonstra-se importante conhecer ainda mais as demandas específicas dos professores, como estes vivenciam seu ofício, assim como avaliam as condições de trabalho, visto que isso varia de acordo com as fases de suas carreiras e com o contexto em que estão inseridos. Isso possibilita o uso de diferentes tipos de intervenções, em diferentes níveis de prevenção e promoção, tanto o uso de técnicas direcionadas às mudanças no ambiente de trabalho, à reorganização institucional, quanto ao desenvolvimento de habilidades individuais e à manifestação de recursos de enfrentamento que sejam adequados às diferentes realidades de trabalho e às demandas existentes (Silveira *et. al*, 2014).

A partir disso, as instituições de ensino superior desempenham um papel importante, não só à formação inicial, como também à formação continuada dos educadores, especialmente ao nível de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional, já que diversos estudos demonstraram que os profissionais que atuam com cuidado e interação com o público tornam-se mais suscetíveis e vulneráveis ao desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*. Isso reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à prevenção da saúde dos docentes (Pietrowsky; Cardoso; Bernardi, 2018), já que alguns projetos de pesquisa de mestrado e doutorado transformam-se em políticas públicas. Além disso, salienta-se a necessidade de trabalhar ações de prevenção à saúde mental nas universidades, objetivando que os estressores psicossociais e prováveis prejuízos advindos do estresse laboral sejam apresentados aos docentes durante sua formação.

O grupo operativo é uma das possíveis formas de trabalhar ações de prevenção em saúde, auxiliando no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, bem como possibilitando informações e esclarecimentos diante de adoecimentos. Böck e Sarriera (2006) desenvolveram um estudo de grupo operativo como forma de intervenção na Síndrome de *Burnout*. É uma abordagem grupal na qual os participantes possuem uma tarefa central que requer a superação e

resolução de situações, possibilitando o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e fornecendo espaço para questionamentos sobre questões consideradas imutáveis (Böck; Sarriera, 2006).

Os autores descrevem que o processo grupal possui três momentos: pré-tarefa, tarefa e criação da estratégia operativa. Esse processo grupal possibilita o desenvolvimento de mecanismos de saúde, possibilitando a construção de novos conhecimentos através das vivências docentes, fornecendo um possível suporte social e afetivo, auxiliando no combate ao *Burnout* nos professores (Böck; Sarriera, 2006).

Em seu estudo Böck e Sarriera (2006) desenvolveram um grupo experimental dividido em nove encontros, no qual utilizaram técnicas de grupo operativo tendo como tarefa principal o debate sobre a vida do professor. Os encontros foram realizados na escola em que os professores atuavam e ocorreram ao longo do semestre.

A partir das transcrições literais dos encontros, os pesquisadores realizaram uma análise de conteúdo que teve como objetivo elencar categorias e significações por meio do conteúdo debatido nos encontros. Assim, agruparam as categorias em cinco temas principais: fatores estressores, exaustão emocional, realização profissional, despersonalização e estratégias de enfrentamento (Böck; Sarriera, 2006). Tais resultados vão de encontro com o proposto por Schaufeli e colaboradores, uma vez que "fatores estressores, exaustão emocional e despersonalização" são características do *Burnout* e "realização profissional e estratégias de enfrentamento" são características do conceito de *Engagement*.

Como principais pontos de discussão diante dos resultados da pesquisa, Böck e Sarriera (2006) apontam que a partir da análise de conteúdo, pode-se compreender que, no estágio inicial da intervenção, a ansiedade dos professores havia se elevado devido a ampliação da consciência sobre o *Burnout* e suas características. Entretanto, apontam que ao mesmo tempo que houve esse aumento de *Burnout* também ocorreu o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento do estresse através de habilidades aprendidas no grupo. Ou seja, o estudo proporcionou trabalhar as características de mal-estar docente (*Burnout*) com os participantes da pesquisa. E para além disso, também proporcionou estratégias de bem-estar

docente (*Engagement*), uma vez que os autores concluíram que a sistematização e realização de grupos operativos com docentes possibilita a consciência crítica da necessidade de valorização da profissão de do profissional docente e que o trabalho com esses profissionais impacta não somente na vida dos trabalhadores, mas também na vida dos estudantes e comunidade escolar, já que a educação é considerada um campo de processos relacionais (Böck; Sarriera, 2006).

A universidade também pode contribuir com o território escolar através da criação de programas voltados à saúde mental docente, desenvolvendo ações de prevenção e promoção em saúde. Essas estratégias podem ocorrer por meio de capacitações, orientações e oficinas. Dentro do ambiente acadêmico, elas costumam ser construídas através de cursos de extensão propostos por grupos de pesquisa ou por meio de pesquisas de mestrado e doutorado que são desenvolvidas dentro dos programas de pós-graduação.

Um exemplo da interação entre pós-graduação e comunidade é descrito no estudo de Dalcin e Carlotto (2018). As autoras desenvolveram uma avaliação do efeito de uma intervenção para *Síndrome de Burnout* em professores, que teve como objetivo principal avaliar o impacto dessa intervenção.

Tratou-se de um estudo que utilizou apenas um único grupo, no qual a intervenção ocorreu em seis encontros mensais com duas horas de duração. Os encontros foram conduzidos através de duas estratégias: presenciais (condução de oficinas) e à distância (material disponibilizado via e-mail). As autoras apontam que as oficinas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de escuta, estratégias de enfrentamento de estresse, bem como o aperfeiçoamento de diálogo.

Como principais resultados desse estudo, podemos destacar a conclusão de que a intervenção apresentou um impacto considerável na prevenção de *Burnout*, uma vez que houve aumento de desejo dos docentes em alcançar suas metas e avaliar seu trabalho como fonte de realização, bem como experimentaram novas estratégias de enfrentamento de estresse, utilizando emoções positivas diversificadas no ambiente de trabalho (Dalcin; Carlotto, 2018). Assim, podemos compreender que tal estudo proporcionou o aumento do *Engagement* nos profissionais que participaram da pesquisa, já que indiretamente trabalhou-se com

o vigor, dedicação e absorção desses profissionais, conforme a teoria de demandas e recursos proposta por Bakker, Schaufeli e colaboradores.

Uma outra possibilidade seria incluir essas estratégias dentro dos currículos de graduação. Por exemplo, a possibilidade de os estágios obrigatórios em psicologia estarem alinhados com capacitações, formações e intervenções voltadas para comunidade escolar. Também seria importante pensar na possibilidade de incluir o desenvolvimento de um produto dentro das disciplinas de práticas em psicologia ou como trabalho final de certas disciplinas estudadas. Esse produto poderia ser a criação de cartilhas informativas, palestras psicoeducativas ou propostas de possíveis intervenções para o território estudado. Assim, o estudante em formação, teria a possibilidade de fazer uma integração teórico-prática com os conteúdos abordados nas disciplinas e contribuiria com a sua própria comunidade, interseccionando a ciência com a sociedade.

3.5. Considerações Finais

O mal-estar docente é decorrente de diversos fatores culturais, sociais, econômicos e históricos, sendo esse um campo de atuação para a Psicologia, já que o constante sofrimento no exercício profissional leva ao esgotamento físico e psicológico, consequentemente direcionando o docente a um estresse ocupacional. As consequências desses fatores de estresse acarretam um comprometimento significativo não só na saúde e na qualidade de vida dos professores, como também na vida dos estudantes e na sociedade.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior apresentam-se como locais fundamentais para a implementação de diversas estratégias de prevenção de mal-estar docente e promoção de bem-estar. Neste capítulo, destacamos apenas algumas possíveis estratégias para promover o *Engagement* dos docentes. Observamos, no entanto, que são necessárias mais pesquisas da área, buscando identificar outras possíveis intervenções, uma vez que cada instituição de ensino está inserida em um contexto particular e único, possuindo especificidades distintas. Também destacamos que cada intervenção precisa ser específica para cada território escolar, considerando a subjetividade e especificidades de cada território,

não sendo viável a criação de uma única intervenção que se aplique para todas as escolas.

A partir da escuta dos docentes e do entendimento de quais são as verdadeiras demandas dos contextos, ressaltamos que mais estudos possam ser realizados a fim de avaliar os efeitos das intervenções e estratégias de *Engagement*, bem como de adaptá-las ao dia a dia docente. Tais medidas podem contribuir para que os conhecimentos ultrapassem os muros da universidade e se tornem mais acessíveis à população.

Entendemos que uma possibilidade de promoção do bem-estar docente pode ser realizada a partir da implementação de mudanças curriculares nos cursos de licenciatura, contemplando de maneira integral os sujeitos e assim abarcando aspectos afetivos, também dentro do processo de ensino. A estratégia possibilita que os alunos se tornem sujeitos ativos no processo reflexivo das experiências vividas, garantindo que as mudanças não sejam só externas (melhorias nos currículos, nos contextos escolares etc.), mas internas também.

Por fim, salientamos a importância de investimentos em políticas públicas que busquem prevenir e promover a saúde de professores brasileiros, bem como o reconhecimento e a valorização do trabalho docente. Apontamos também para necessidade de fomento e investimentos em projetos de pesquisas científicas que investiguem tais temáticas, bem como pesquisas que desenvolvam estratégias de intervenção, prevenção e promoção em saúde docente.

Referências

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. (2012). Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre Síndrome de Burnout. *Saúde soc*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bkHHf89FnBmcM74RktJjt3x/?lang=pt>. Acesso em:

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria; PORTO-MARTINS, Paulo. **Utrecht Work Engagement Scale**, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325652192_Traducao_do_Manual_do_UWES_UTRECHT_WORK_ENGAGEMENT_SCALE_Escala_de_Engagement_no_Trabalho_de_Utrecht_para_portugues_PT-B

BÖCK, Vivien Rose; SARRIERA, Jorge Castellá. O grupo operativo intervindo na Síndrome de Burnout. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 1, p. 31-39, jun. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/GmJPQd4KY7Jpy8GNyB5zNzz/?lang=pt>

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Avaliação de efeito de uma intervenção para Síndrome de Burnout em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n.1, p.141-150, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6HQTycVgDfKfnK4Yz94qBcR/?lang=pt#>

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Janine Kieling. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 36-51, abr. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000100004&lng=pt&nrm=iso

DEMEROUTI, Evangelia; NACHREINER, Friedhelm; BAKKER, Arnold; SCHAUFELI, Wilmar B. The Job Demands-Resources Model of Burnout. **Journal of Applied Psychology**, 2001, vol. 86, n. 3, p. 499-512. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2001-06715-012.pdf>

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>

MIRANDA, Onofre Rodrigues de. **Bem-estar e mal-estar no contexto do trabalho**: um estudo de representações sociais. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19400/1/2010_OnofreRodriguesDeMiranda.pdf

MOURA, Daniel Luís Branquinho. **Engagement no trabalho**: Perspectiva do Modelo de Demandas-Recursos Laborais. Dissertação (Mestrado de Psicologia Social e das Organizações) - Universidade do Algarve, 2013. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/5982/1/Daniel%20Moura%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>

PACHECO, Veruska Albuquerque; FERREIRA, Mario César. Mal-estar e Bem-estar no Trabalho: Representações de Trabalhadores de Empresa Pública Brasileira. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 36, 2020. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ptp/a/JY5YGXPsLxtKcJFFcfNd4vG/?format=pdf&lang=PT>

PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel de Souza. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, São Paulo, n. 28, n. 1, p. 135-153, jan.

2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/?lang=pt#>

PIETROWSKI, Daniela Lopes; CARDOSO, Nicolas de Oliveira; BERNARDI, Claudia Canestrine do Nascimento. Estratégias de coping frente à síndrome de burnout entre os professores: uma revisão integrativa da literatura nacional. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 397-409, dez. 2018.

POCINHO, Margarida; PERESTRELO, Célia. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 513-528, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/MCWHM3jTyNb76jrBWz5rLg/?lang=pt>

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 14, n. 1, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/793>.

SANTOS, Karine David Andrade; SILVA, Joilson Pereira da. Sentido de vida e saúde mental em professores: uma revisão integrativa. **Revista SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 23 n.1, Ribeirão Preto, p. 131-145, jan./jun. 2022. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702022000100011

SCHAUFELI, Wilmar; BAKKER, Arnold. Job demands, job resources, and their relationship with *burnout* and *engagement*: a multi-sample study. **Journal of Organizational Behavior**, v. 25, p. 293-315, 2004.

SCHAUFELI, Wilmar; SALANOVA, María. Work *engagement*: an emerging psychological concept and its implications for organizations. **Managing Social and Ethical Issues in Organizations**, p. 135-177, 2007.

SCHAUFELI, Wilmar; WITTE, Hans de; DESART, Steffie. User Manual Burnout Assessment Tool. v. 2, 2020. Disponível em: <https://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2020/08/User-Manual-BAT-version-2.0.pdf>

SILVA, Ailton Souza da. **Bem-estar na docência**: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente. Dissertação (Mestrado de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) - Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2017. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/DISSERTA__O-AILTON.pdf

SILVA, Gabriela Antonia Corrêa da. Estratégias de enfrentamento do estresse docente em escolas municipais. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, 2017.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; PAULA, Kely Maria Pereira de; BATISTA, Elisa Pozzatto. et al. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, pp. 15-36, 2014.

TOURNIER, Barbara; CHIMIER, Chloé; CHILDRESS, David; RAUDONYTE, Ieva. Reformas de la Carrera docente: aprender de la experiencia. **IIFE UNESCO**, Paris, 2019. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375605?posInSet=35&queryId=a011cb0d-ae3a-4133-b44c-42e744a575c1>

Voluntary Service Overseas (VSO). What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries. **VSO**, London, 2002. Disponível em: <http://www.bibalex.org/search4dev/files/288470/119513.pdf>

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; LEITE, Célio Rodrigues; STASIAK, Gisele Regina; DA SILVA SANTOS, Cristiani Aparecida; FORTESKI, Rosina. O estresse no trabalho do professor. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 3, p. 40-52, nov. 2015.

WELLS, R. H. C. et al. *CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. São Paulo: EDUSP. . Acesso em: 19 jan. 2023. , 2011

ZACHARIAS, Jamile. Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAPÍTULO 4

PROJETO DE VIDA: AS NOVAS PERSPECTIVAS GERACIONAIS E UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-05>

*Fernanda Felix de Oliveira*¹

*Kassius Marques Kirsten*²

4.1. Introdução

No contexto brasileiro a apresentação do projeto de vida como uma das diretrizes de implementação do Novo Ensino Médio ocorreu no ano de 2016, no Diário Oficial da União em uma edição extra, no qual apresentava no artigo 36, § 5º, a seguinte definição:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (Brasil, 2016).

A dinamicidade da vida interpela o contexto educacional a dialogar com a concretude da existência. Embora a dimensão de uma educação integral seja objetivo de estudo político pedagógico, o excerto do Diário Oficial da União reforça a necessidade de considerar a vida em todas as dimensões que ela ocupa. O discurso educacional não pode se afastar dos ideais acadêmicos, contudo, encontra um espaço para repensar a sua atuação enquanto sujeitos, embora racionais, dotados de dimensões psicossociais e psicoafetivas. Haja vista, a integralidade dos sujeitos deve ser considerada. Questionamos, para tanto, como os currículos devem

¹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul.
E-mail: fernanda.o@edu.pucrs.br

² Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul.
E-mail: kassius.kirsten@edu.pucrs.br

incorporar a noção de formação integral de modo a efetivar essa relação e não a instrumentalizar ou a mercantilizar.

Na primeira secção deste estudo questionamos a compreensão de projeto de vida, tendo em vista a sua implementação como diretriz educacional. A relação entre aceleração social e projeto de vida deve ser considerada, mas também, superada nas relações no contexto tanto do Novo Ensino Médio como das Universidades que recebem as juventudes³.

Na segunda secção problematizamos os desafios *intergeracionais* para o projeto de vida – levando em consideração as famílias em suas relações com as juventudes e o mercado de trabalho que acompanha a dinamicidade da aceleração social.

Na última secção criticamos as relações não efetivas entre escola e família, considerando a escola como espaço de “tempo livre”, abrindo o escopo da problemática do projeto de vida como diretriz necessária dos contextos universitários.

4.2. As dimensões e percepções do projeto de vida e juventudes

A sexta⁴ competência geral da educação básica apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece um direcionamento a respeito dos elementos que circundam o que poderíamos assumir como formação integral do estudante nesta etapa de seu desenvolvimento humano e acadêmico. De todos os aspectos apontados por tal competência, salta aos olhos a busca pelo desenvolvimento de pontos que, há muito, fazem parte do universo da educação no

³ Utilizamos o conceito de juventudes para englobar o aspecto da adolescência em seus contextos plurais.

⁴ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2018, p. 08). Durante o processo da educação básica, a BNCC estabelece uma série de aprendizagens consideradas essenciais, as quais serão atingidas com êxito a partir do desenvolvimento de dez competências gerais. (cf. BNCC, p. 08). Essas competências ao longo do documento vão se ramificando, sistematizando e afinando às competências divididas por áreas do conhecimento e componentes curriculares. O projeto de vida, como elemento transversal à proposta, está presente em todos estes aspectos gerais e específicos.

Brasil. Porém, para além dos discursos sempre muito inflamados em torno da humanização da educação, que se afasta da dinâmica tecnicista e utilitária pela qual passa a escola desde sua própria "criação", a partir do século XII, até a atualidade. A BNCC traz enquanto verdadeira sistematização os aspectos que envolvem a formação integral e integralizadora do sujeito no âmbito da formação por competências e habilidades. Estas, por sua vez, abarcam as múltiplas dimensões humanas. Destas dimensões, destaca-se o *projeto de vida* como objeto de estudo e formação; é uma teia que articula diversos saberes e experiências e que, a partir da individualidade de cada sujeito, vai sendo constituído, mas não restrito, a partir das vivências estabelecidas na escola. A escola é, portanto, local privilegiado para a articulação do projeto de vida de crianças, adolescentes e jovens, e a presença deste, dentre os muitos objetivos a serem alcançados na formação do sujeito estabelecidos pela BNCC, é um endosso a sua relevância enquanto entregas a serem realizadas pelas instituições de ensino.

Para falarmos do projeto de vida e da sua relação com a adolescência, é necessário que se problematize o que é esperado quando se fala nesse conceito, ao mesmo tempo tão abrangente e tão subjetivado no processo de formação do indivíduo. É comum que o conceito de projeto de vida esteja ligado a palavras como *escolhas, futuro, plano, caminho, trilha, sonhos, decisão, profissão*, entre outras. Muitos destes termos estão presentes nas diversas fases de vida de indivíduos dentro de uma sociedade organizada. Ainda mais, em se tratando do espaço experienciado na escola. É comum que adolescentes e jovens tragam essas palavras como objeto de preocupação e muitas vezes de angústia, dado que, à medida que seu desenvolvimento acadêmico vai se aproximando do final do ciclo da educação básica com a conclusão do Ensino Médio, a necessidade de que se constitua, minimamente, um trajeto a ser perseguido fora das salas de aula da escola ganha contornos de condição *sine qua non* para a obtenção da realização e do sucesso pessoal. O futuro, pode-se dizer, é o mote fundante do projeto de vida na concepção mais tradicional do termo e no modo como a sociedade, os sujeitos e a própria escola compreendem sua elaboração.

Neste ponto, gostaríamos de nos afastar deste aspecto “futurístico” do projeto de vida, ou seja, de que a relevância atrelada ao desenvolvimento e construção por parte de adolescentes e jovens de seus projetos de vida individuais está atrelada aos aspectos do futuro, especialmente nos roteiros que determinariam as tramas de suas escolhas de vida pessoal e profissional. Entendemos que ao afirmar o futuro como um objetivo último do projeto de vida, limitamos a sua capacidade intrínseca de construir o auto entendimento do momento presente.

Ao contrário, defenderemos aqui que a concepção de projeto de vida que melhor dialoga com as dinâmicas sociais e multiculturais vivenciadas pelo processo de globalização não se trata, portanto, de “uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida” (Leão; Dayrell; Dos Reis, 2011, p. 1071). A defesa de uma concepção que vá de encontro a essa perspectiva de escolhas de futuro ou de futuros se ampara fundamentalmente na ideia de mutações sociais sofridas nas últimas três décadas.

O advento das redes sociais, da difusão cada vez mais rápida de *smartphones*, da revolução tecnológica sofrida no mercado de trabalho e do acesso amplo a todo tipo de informação transformou o projeto de vida em um ponto ao mesmo tempo sensível a essas mutações e elemento inegociável na formação de adolescentes e jovens. Torna-se cada vez mais difícil pensarmos a formação escolar sem que se traga de maneira clara e sistemática a construção de projetos de vida. O próprio papel da escola ganha novos contornos. cremos que a essa transformação requer um espaço para o lugar do projeto de vida curricular, transversal e transdisciplinar. Nesse sentido, isso perpassa a ideia de que tal projeto precisa dar sustento à construção do lugar do adolescente e do jovem na sociedade da transformação..

Nesta fase do desenvolvimento, o ser humano passa por transformações de toda ordem e que impactam as múltiplas dimensões que o constituem, o que, enquanto temporalidade definida, poderíamos situar entre a puberdade e a consolidação do crescimento e da personalidade (cf. Eisenstein, 2005, p. 6). Compreendendo o fato da adolescência e juventude como facetas complementares

de tal fase do desenvolvimento humano e as implicações advindas disso, é possível sustentarmos que o projeto de vida precisa ser um complemento desta fase de desenvolvimento. Utiliza-se dela para ser constituída como processo contínuo e vital. Nesse sentido, o projeto de vida deve estar mais vinculado ao desenvolvimento de habilidades em todas as dimensões da vida humana, do que propriamente o traçado de algum tipo de objetivo futuro, ainda que este pode estar circunscrito no processo. Ou seja, o lugar do projeto de vida na formação de adolescentes e jovens está muito mais vinculado ao seu presente do que ao seu futuro.

Ora, o mercado de trabalho e a vida em sociedade, atravessados pelas mesmas transformações sociais citadas acima não são mais previsíveis em qualquer âmbito. O que vemos com certa frequência e, diga-se, com certo ceticismo, é a extinção de profissões e o advento de novas com cada vez mais velocidade. Além disso, vemos uma descrença cada vez mais significativa no futuro, ao mesmo tempo em que o passado pouco serve como referência. Essa “contração do presente” como Harmut Rosa (2022) tão bem compreende⁵ quando trata sobre a aceleração das mudanças sociais é a condição de possibilidade para que se pense a construção dos projetos de vida para além da dimensão do futuro. Não é plausível que se almeje, ainda que com certo grau de maturidade, que os adolescentes e jovens, “bombardeados” com transformações de todo tipo e em todas as dimensões de suas vidas causadas especificamente pela fase na qual estão se desenvolvendo, no contexto desafiador de sociedade, tracem algum tipo de futuro. Quem dirá, algum futuro que horizonte sucesso, realização e felicidade.

Os impactos do processo de aceleração social, como definido por Rosa, provocam uma reação em cadeia em dois aspectos centrais à vida de todo ator

⁵ Harmut Rosa assume o conceito de contração do presente apresentado inicialmente por Hermann Lübke o qual, como explica Rosa se fundamenta na ideia de que as “sociedades estão vivenciando uma contração do presente em função da velocidade crescente das inovações culturais e sociais. [...]” nela, “o passado é definido como aquilo que não vigora mais/não é mais válido, ao passo que o futuro denota aquilo que ainda não vigora/ainda não é válido, O presente, portanto, é o intervalo de tempo no qual coincidem os horizontes da experiência e da expectativa” (Rosa, 2022, p. 23-24). Aqui o conceito de aceleração social pode ser definido “pelo declínio das taxas de confiança em experiências e expectativas, bem como pela contração do hiato definível como o “presente” (Rosa, 2022, p. 24).

social: a família e o trabalho. Não por acaso, ambos estes aspectos são tratados de maneira privilegiada quando se fala de projeto de vida.

Sem dúvida, nesse contexto de aceleração, a palavra que resta às adolescências e juventudes é incerteza. A crítica de William Damon no clássico tratado '*O que o Jovem quer da vida*' trazia a importância de superar, na construção do que Damon chamava de "projetos vitais", a cultura do imediatismo (cf. Damon, 2009). Em um sentido estrito, o autor buscava uma visão filosoficamente mais coerente do projeto de vida como um lugar de reflexão profunda sobre pontos vitais no desenvolvimento humano, e não o foco desmedido na geração de lucros rápidos e o alcance de metas financeiras. Amplificando a ideia de imediatismo como ramificação do processo de aceleração social, torna-se praticamente impossível desconectar a construção do projeto de vida da cultura acelerada estabelecida em nossa sociedade. Nesse sentido, muito mais do que buscar o sucesso financeiro, ou negar as dinâmicas sociais, o adolescente e o jovem podem encontrar na ideia de projeto de vida o desenvolvimento de repertório que, de maneira não condicionada, os habilite a transitar por entre os desafios impostos pela vida em sociedade, na família, na relação consigo mesmo, com o Sagrado e com o mercado de trabalho.

Dessa forma, não se trata de planejar *para* o futuro e os caminhos que poderão ou não ser seguidos, mas sim de desenvolver habilidades as quais, independentemente do contexto que será confrontado no futuro, o adulto de amanhã encontre-se apto a responder minimamente aos desafios em todos os aspectos de sua vida. Nesse sentido, a adolescência é a fase mais adequada para a maturação dessas habilidades e a escola, local privilegiado para a construção do projeto de vida dado que certamente reflete, ainda que minimamente, a estrutura da sociedade.

4.3. Desafios intergeracionais para o projeto de vida

O contexto apresentado acima traz uma problemática implícita: em uma realidade de mudanças sociais velozes ocasionadas pelo fato da aceleração social, como adolescentes e jovens serão capazes de construir seus projetos de vida a partir das inspirações de suas referências adultas? Qual é o lugar do adulto nesse sentido? Família e escola, enquanto instituições, desempenham um papel e este

ponto é inegociável a partir da própria natureza da sociabilização e do desenvolvimento humano. Porém, como construir relações saudáveis em torno dos desafios intergeracionais agravados pelo contexto da aceleração social?

De fato, esse lugar de atuação precisa ser problematizado para que a família, por exemplo, não seja reduzida ao local de “torcida pelo sucesso do jovem” (Correa; Alves; Maia, 2014, p. 31) e a escola não traduza práticas isoladas e rígidas com a intenção de que os adolescentes e jovens possam constituir seus projetos de vida. Além disso, é importante ressaltar que, a partir da BNCC, a clareza e sistematicidade com que o projeto de vida deve ser tratado transforma o que tradicionalmente se entendia (ou *não* se entendia) por projeto de vida. Enquanto dispositivo específico a ser desenvolvido como elemento fluido dentro de diversas competências e habilidades, é também uma posição da escola frente aos apelos da sociedade para a formação de adolescentes e jovens.

Ao tratarmos, por exemplo, da etapa do ensino médio, a Base é muito clara ao vincular a relevância da chamada formação integral do jovem, a qual se sistematiza, em muito, na lógica do projeto de vida (BNCC, 2018, p. 464). Além disso, a compreensão do tema de forma transversal deve ser uma convicção para o espaço escolar, especialmente no que tange os reconhecimentos e validações das diversas construções identitárias das adolescências e juventudes (BNCC, 2018, 465). Ao tocar o projeto dessa forma, a Base traduz aquilo que dissemos anteriormente a respeito da lógica adequada para uma construção efetiva do projeto de vida. Faz-se necessário que a escola promova espaços de reconhecimento, validação, autoafirmação e desacomodação. Acreditamos que, à medida que o jovem, intra e extra-curricularmente, amplia os diversos aspectos de seu desenvolvimento, fortalecendo sua identidade, valores e habilidades, mais coerente será o processo de construção do seu projeto de vida. Nesse sentido, é essa coerência que proporcionará ao estudante alcançar a realização pessoal em diferentes âmbitos da vida, pois terá se desenvolvido integralmente, ao passo que a escola segue sendo compreendida como possuindo essa função social por excelência: formar sujeitos de suas histórias.

Este aspecto, porém, choca-se diretamente com a lógica do impacto familiar no desenvolvimento do projeto de vida para adolescentes e jovens. Ora, em geral, as famílias se localizam em uma dinâmica temporal de aceleração moderada. Ou seja, as bases antes consideradas sólidas dos ciclos da vida se dissipam no desenrolar dos atos sociais. Estes ciclos duram cada vez menos tempo para se transformarem. Antes, o mundo do trabalho e as relações afetivas tendiam a perdurar por muito tempo, o que transmitia um sentimento de estabilidade que a família passava à geração seguinte. Um passo mais atrás nos lembra que inclusive era bastante comum que os ciclos, especialmente no trabalho, se repetissem a cada geração com filhos seguindo a ocupação dos pais e assim por diante. A instituição das relações de afeto era igualmente duradoura. O que vemos hoje é um cenário de abalo dessas estruturas e um encurtamento no intervalo de tempo entre a estabilização e o fim de um ciclo, quando este consegue se estabilizar (Rosa, 2022, p. 25).

O mercado de trabalho, com as rápidas mudanças e o avanço frenético da automação e da inteligência artificial (AI), aponta para um cenário cada vez menos previsível. Em relatório de 2017, *McKinsey & Company* apontava que aproximadamente 30% das horas trabalhadas poderão ser totalmente automatizadas até 2030⁶. Ou seja, o choque intergeracional é muito grande, à medida que as referências que adolescentes e jovens possuem para basear suas construções de futuro não refletem, necessariamente, o futuro, que se torna cada vez mais incerto.

Contudo, ao mesmo tempo que essa incerteza transmite uma inevitável insegurança para a construção de projetos de vida efetivos e com sentido, o que se vê em praticamente todos os tratados recentes sobre as habilidades dos profissionais de *amanhã* são habilidades sobre as quais justamente a escola tem a potência de agir de forma direta. As chamadas *soft skills* são a expectativa do profissional de excelência e estas, no ponto que tocamos anteriormente, encontram seu potencial de desenvolvimento na lógica de uma formação integral e de projetos de vida que traduzam não apenas a realidade vivida por adolescentes e jovens, mas

⁶ O estudo O futuro do mercado de trabalho: impacto em empregos, habilidades e salários está disponível em: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages/pt-BR>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

os identifique com esse processo de desenvolvimento onde enxerguem suas identidades, convicções e valores no caminho que trilharam e garanta a segurança necessária para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade ágil em se transformar e tornar antigo o *status quo*.

O maior desafio intergeracional é, afinal, percebido na família à medida que o contexto social atual impõe desníveis de compreensão sobre a própria realidade. Esses desníveis tocam diretamente os elementos que tradicionalmente compreendemos como chaves dentro da construção do projeto de vida de adolescentes e jovens.

As referências adultas não conseguem transmitir segurança para que as gerações mais novas, em razão do fato da “contração do presente”, se localizem enquanto atores sociais nas diversas instituições necessitando, ao mesmo tempo, se reconhecerem enquanto formação identitária e traçarem metas para o um futuro insípido e inconsistente. Nesse sentido, ganha força a escola como local privilegiado de formação integral e que promove espaços onde adolescências e juventudes possam se encontrar e dar sentido a um presente que dialoga com a realidade que vivem e os prepare no hoje para o futuro que se apresentar. Logo, o questionamento necessário para pensarmos na efetivação de construções e reconstruções de projetos de vida no contexto da aceleração é a necessidade de uma relação dialética entre escola e universidade, sob a perspectiva de instituições sociais capazes de gerir as formações das juventudes.

4.4. A inter(ação) entre escola e universidade

Se a escola deve ser estabelecida como um ambiente profícuo de desenvolvimento integral, logo ela não pode ser uma instituição social isolada na formação das dimensões do projeto de vida⁷. Ora, defendemos o projeto de vida não como um *télos* a ser alcançado, mas como uma construção significativa do presente

⁷ O documento Projeto de Vida: a construção da integralidade da pessoa construído pela Rede Marista, apresenta uma disposição importante sobre as dimensões do projeto de vida. Sobre a temática ver: PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA. Projeto de Vida: A construção da integralidade da pessoa. Porto Alegre: Rede Marista, 2018.

- dos sujeitos que estão no seu vir-a-ser, ao mesmo tempo em que se encontram na sociedade como atores que produzem cultura, são protagonistas de transformações verdadeiros seres localizados nos diversos *espaçostempo* em que se encontram.

Deste modo, a Universidade precisa acompanhar o desenvolvimento integral previsto no contexto da BNCC, evitando, assim, o isolamento da instituição escola. Para tanto, a inter(ação) entre escola e universidade precisa ampliar o horizonte da formação integral. Para tanto, podemos questionar: qual o papel da Universidade para a formação integral dos sujeitos quanto aos seus projetos de vida?

A resposta para tal questionamento exige a compreensão de dois aspectos igualmente relevantes: I) a autonomia desenvolvida para a escolha vocacional da escola para a universidade; e II) o suporte das universidades para com as juventudes.

A acepção da palavra escola, em diversas representações linguísticas, "deriva do grego *skkolé* que significa, antes de tudo, "tempo livre", mas também: resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola" (Masschelein; Simons, 2014, p. 160). Na obra *A pedagogia, a democracia, a escola*, Jan Masschelein e Maarten Simons apontam uma linha tênue entre a escola como tempo que perpassa as relações mercantilistas e estabelecem tempo de "capacidade pela capacidade" e a escola em um sentido mais utilitário com a necessidade intrínseca de produzir, isto é, construir conhecimentos, amadurecimentos e alcançar objetivos postos como fundamentais. Entretanto, o que é fundamental para o ser humano? Despindo a escola de qualquer *télos* ou finalidade utilitária. Os autores referidos admitem haver importâncias nas acepções diferentes da etimologia da palavra escola, porém, quem são os autores de suas histórias nas escolas? É evidente que a resposta é ampla, porém, os estudantes são os sujeitos autores de suas histórias e é a eles que a escola deve direcionar sua existência.

O ponto a ser elaborado é este: quem escreve as suas histórias? São autorais ou são impostas por necessidades do mercado? Certamente, é difícil desprender os sujeitos da realidade em que vivem, conforme referido, vivemos em uma realidade de acelerações e ações utilitárias. Mas, urge a busca de integralidade dos sujeitos, porque para escrever as suas histórias é preciso mais do que imposições, é vital a compreensão do projeto de vida como vocação. Destarte, a escola deve ser o espaço do tempo livre, do "momento de atenção, que é o tempo de considerar o mundo, do

estar totalmente e plenamente presente nele (ou estar em sua presença), atendendo-o, um tempo de entrega para a experiência do mundo, [...] e removendo orientações e subjetividades sociais" (Masschelein; Simons, 2014, p. 164).

Porquanto a autonomia é almejada na educação, a instrumentalização dos sujeitos autônomos também é posta como um elemento da escola dos resultados. Então, se queremos resultados mais substanciais dos sujeitos e menos mercadológicos, queremos a autonomia pela autonomia; esse encontro do *eu* com o *outro* e, no que tange ao projeto de vida, do *eu* com o *eu*, para, então, o *eu* com o(s) *outros*(s). Em suma, a escola precisa abrir espaço para os tempos presentes, ampliar as suas construções para além de metodologias pedagógicas, visando estabelecer relações de autoconhecimento e reconhecimento⁸ para o encontro consigo e com o outro. O resultado deste processo é mais aberto, porque não há um objetivo compulsório e sim uma abertura para as diferentes subjetividades dos sujeitos. Diferente de uma visão mais extrema de *descolarização*⁹, aqui se entende que mesmo nos modelos de uma escola com seus currículos, precisamos abrir outros espaços; para além de conteúdos, habilidades e competências. Porque a vida é muito mais complexa que um currículo comporta em sua estrutura formal. Se há espaço para o conteúdo, também há espaço para não o ter como objeto. Nesta análise, podemos dizer que as práticas de "tempo livre" são expressas na abertura dos momentos para este encontro - é preciso ir contrário à aceleração social. Ora, todos estamos implicados pela dinamicidade da existência, mas a resistência a esse processo deve existir, sobretudo na escola. Quando a escola prepara os sujeitos para

⁸ Para um aprofundamento sobre o conceito de reconhecimento como teoria normativa da ação social e os impactos de relações baseadas no reconhecimento ver Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais de Axel Honneth (1992). No texto, Honneth com se apropria dos conceitos tratados pelo jovem Hegel e de Herbert Mead para fundamentar a ideia de que a raiz dos conflitos sociais se ampara no fato de que os processos de reconhecimento que acontecem nos diferentes âmbitos institucionais no qual os atores se inserem não são desenvolvidos de maneira adequada. A reflexão positiva a respeito se fundamenta no fato de que, quando as condições de reconhecimento são satisfeitas no desenvolvimento humano e social dos sujeitos, estas experiências de reconhecimento produzem frutos sociais: autoconfiança, autorespeito e autoestima (Honneth, 2009, p. 211). Quando perseguidas as condições para o alcance destes frutos, o sujeito verdadeiramente alcança sua autorrealização.

⁹ O termo é amplamente discutido no âmbito da Filosofia da Educação, porém, podemos fazer referência ao pensador Ivan Illich em sua obra *Sociedade sem escolas (Deschooling Society)*. Neste ponto há uma crítica mais severa quanto à instituição escola – tanto aos aspectos burocráticos como aos elementos mercantilizados.

uma abertura, sua autonomia, ainda em desenvolvimento, pode ser uma relação importante no ingresso na universidade. Embora em esferas diferentes, a escola e a universidade são instituições educacionais que precisam dialogar com as vidas e seus projetos.

A considerar o suporte das universidades, é preciso pensar que um dos grandes problemas enfrentados no contexto da Educação Superior é a redução do número de estudantes, a cada ano, nas universidades. O contexto educacional brasileiro enfrenta uma crise na educação superior, em virtude de fatores econômicos e sociais. A evasão universitária apresenta uma considerável proporção deste problema, isto é, mesmo os jovens que ingressam nas universidades têm dificuldades em permanecer nos seus estudos.

A SEMESP (2022) "divulgou que a ocorrência da evasão foi consideravelmente superior no ensino privado em 2020 e 2021, uma taxa de 36,6% ou quase 4 milhões de estudantes" (Wegner, 2022, p. 19). Os dados sobre evasão escolar nos fazem questionar o papel que a universidade desempenha tanto na vida dos jovens quanto na sua função social. As juventudes constroem os seus projetos de vida em meio ao contexto de aceleração e de competição que, por vezes, impedem ou o ingresso ou a permanência desses jovens no contexto universitário assim como no contexto da educação básica. O espaço da universidade precisa ser efetivado como "um ambiente completo", no qual "oferece oportunidades que não se restringem a um determinado curso" (Teixeira; Kampff; Mentges, 2022. p. 220). Para tanto, os espaços universitários públicos e privados necessitam se preparar para receber as juventudes nas (re)construções de seus projetos de vida.

Ora, se o projeto de vida é uma diretriz da educação básica, ele não pode ser compreendido como um elemento exclusivo da vida de crianças e adolescentes até o término de seu Ensino Médio, mas sim, como um elemento fundante do sujeito fruto da aceleração social. Porque quando entendemos que o contexto social é dinâmico e acelerado, os sujeitos são reflexos de suas vivências e, portanto, é preciso pensar e repensar os seus projetos ao decorrer de suas vidas. Dito de outra forma, é a lógica do projeto de vida que deve fundamentar as escolhas das teias curriculares e das experiências promovidas no campo universitário. Por outro lado, a universidade precisa englobar as necessidades do projeto de vida, espaços de "tempo livre", de

criação pela criação, de pensar pelo pensar – sem a finalidade iminente dos objetivos de cada curso escolhido. Porque formar um profissional está para além das suas técnicas acadêmicas e instrumentais. Não se trata de formar um cidadão consciente, porque para ser consciente da comunidade em que se vive antes é preciso se reconhecer como sujeito de vontades, escolhas, para então, sonhos e vocação.

É imperativo que a universidade estabeleça espaços formais e informais de construções dos projetos de vida. Dessarte, a "universidade precisa ter em seu horizonte a sua missão de formação integral do ser humano, o que passa pela descoberta e consolidação do projeto de vida, que vai desde sua preparação para o exercício da cidadania até a sua qualificação profissional" (TEIXEIRA; KAMPFF; MENTGES. 2022. p. 228). Se a universidade abrir espaços destes elementos para as juventudes, então é possível estabelecer uma relação entre a compreensão de projeto de vida e uma efetiva (re)construção dele, visto que o ambiente universitário deve corroborar a vida escolar das juventudes.

4.5. Considerações finais

O tema do projeto de vida desempenhou papel central nesta análise, porque é uma diretriz educacional pensada para o mercado de trabalho e a construção de vocações. Todavia, como pensadores da educação e educadores *in locu*, precisamos problematizá-lo enquanto efetivação de construção de projeto de vida. O que queremos da educação? Como queremos construir estes projetos de vida nas juventudes? Embora sejam diversas perguntas e poucas respostas efetivas ou soluções convenientes, os questionamentos propulsionam uma visão crítica da diretriz educacional que implementa o projeto de vida para as juventudes.

Quando projetamos, idealizamos aquilo que queremos alcançar, mas a idealização não deve ser um constructo do pensamento, porque deve contar com dados de realidade e espaços de construções. Estamos distantes de defender a idealização da educação e da vida, mas sim, o projeto de vida como um possível viés de integralidade não *objetificado* no contexto educacional. Desta forma, o projeto de vida precisa ultrapassar o discurso mercantilizado de vender novas propostas da

educação. Deve ser estabelecido como uma prática para além das visões teleológicas, pois, na vida há desafios que interpelam os sujeitos durante toda a sua jornada e, por isso, não pode haver um objetivo linear e previsível. O projeto de vida é contínuo, não utiliza de utopias como um objetivo educacional e constrói a possibilidade de sujeito do "tempo livre" em uma sociedade de acelerações.

A escola é a possibilidade de gestão consciente dos projetos de vida das juventudes, muito embora não seja possível desenvolver apenas a partir das escolas e necessitar um maior engajamento das universidades para com os projetos de vida dos estudantes. Se e somente se a educação compreender o projeto de vida como referido, será válida a proposição da diretriz educacional que implementou o projeto de vida no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. MEDIDA PROVISÓRIA No - 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 11 jan. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: CONSED, 2018.

CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. (org) **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2014.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. Trad. Jacqueline Valpassos. Ed. Summus. São Paulo, 2009.

EISENSTEIN, E. **Adolescência: definições, conceitos e critérios**. Adolescência & Saúde. Vol. 2, nº 2, junho de 2005.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Reppa. Editoria 34. 2ª Edição. São Paulo, 2009.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Trad. Mathilde Orth. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2009.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; DOS REIS, J. B. **Juventudes, Projetos de Vida e Ensino Médio**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011.

MASSCHELEIN, J.; MAARTEN, S. **A Pedagogia, a democracia, a escola**. Trad. Alain François et. al. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2014.

PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA. **Projeto de Vida: A construção da integralidade da pessoa**. Porto Alegre: Rede Marista, 2018.

ROSA, H. **Alienação e aceleração: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna**. Trad. Fábio Roberto Lucas. Ed. Vozes. Petrópolis, 2022.

TEIXEIRA, R.; KAMPFF, A.; MENTGES, M. A construção do projeto de vida do estudante do Ensino Médio e a contribuição da universidade. IN: TEIXEIRA, P. et al. [org] **(Re)significações do ensino médio e protagonismo juvenil**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2022.

WEGNER, Rubia Cristina. **Evasão no ensino superior: digressões motivadas a partir da pandemia do novo coronavírus**. Revista Docência e Cibercultura, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 01-22, nov. 2022. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/67043>>. Acesso em: 12 jan. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/redoc.2022.67043>.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO: POSSIBILIDADES NA INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-06>

*Arthur Poziomyck*¹

5.1. Introdução

A discriminação tem sido historicamente um processo deletério e persistente, caracterizada pela distinção e segregação de um grupo de pessoas por um ou mais motivos - reais ou imaginados. As formas contemporâneas mais conhecidas de discriminação são racismo, sexismo, homofobia, transfobia, bem como a discriminação religiosa, etária ou por classe social, entre tantas. Embora sejam práticas recorrentes, a discriminação gera prejuízos mais ou menos conhecidos, como múltiplas violações de direitos humanos, mas também a precarização das relações de trabalho, a migração forçada, a limitação do crescimento econômico etc.

Muitos esforços têm sido feitos internacionalmente para conter esses processos, resultando em uma série de instrumentos internacionais como a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) e a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969) – Pacto de San José da Costa Rica, este do qual o Brasil é signatário. Contudo, em termos de tratados internacionais, cabe a cada Estado, através do seu direito interno, ratificar e promulgar estas normas para dar-lhes força de lei. No Brasil, Executivo e Legislativo precisam atuar para que qualquer tratado seja incorporado ao ordenamento jurídico.

Embora combater as práticas discriminatórias seja um passo fundamental para a construção de um Estado de Direito verdadeiramente democrático e plural, a erradicação de todas as formas de discriminação também exige movimentos importantes de parte dos demais setores da sociedade, que rompam com práticas

¹ Doutorando em Educação (PUCRS). E-mail: arthuropoz@hotmail.com

discriminatórias e sejam atores explícitos da transformação social. Dessa forma, as políticas públicas ganham especial importância na promoção de práticas mais republicanas, somadas a um arcabouço legal que garanta proteção às partes vulneráveis e punição às partes autoras.

Nesta perspectiva, é fundamental discutir políticas e iniciativas educacionais que levem em conta a busca pela erradicação de todas as formas de discriminação, pelo que não se pode normalizar sua manutenção como prática social. Nas sociedades contemporâneas, a Educação tem papel central na formação dos sujeitos e, portanto, demanda políticas progressistas que acompanhem as principais questões que coletivamente se enfrenta. Isto significa identificar a discriminação como um problema social e tratar sua erradicação como objeto da política, promovendo espaços e práticas para além da consagração textual deles – também importante.

É nesse contexto que se vislumbra possibilidades concretas na interação entre universidade e escola, considerando ambos os espaços e contextos formativos para a produção de conhecimento, a capacitação profissional e o compartilhamento de experiências docentes, por exemplo.

5.2. Avanços normativos e jurisprudenciais

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, foi um marco para a consolidação do Estado Democrático de Direito e a manutenção das garantias e direitos fundamentais do cidadão. Já no preâmbulo, a carta magna brasileira, extensa em seus 250 artigos, anuncia a instituição de um Estado Democrático destinado a assegurar, entre outros, o exercício dos direitos sociais e individuais, e a visão de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (Brasil, 1988).

Ao tratar dos princípios fundamentais, a Constituição trata de preconceito e de discriminação, prevendo, como objetivos da República, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No título seguinte, ao tratar dos direitos e garantias fundamentais, a lei fundamental prevê que a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos

direitos e liberdades fundamentais, assim como consigna o crime de racismo e o define como inafiançável e imprescritível. Dessa forma, preconceito, racismo e discriminação foram textualmente endereçados pela lei fundamental, sendo que os direitos e as garantias individuais foram dispostos como cláusulas pétreas e, portanto, não podem ser abolidos por emenda constitucional (Brasil, 1988).

Desde então, muitos outros avanços normativos e jurisprudenciais foram conquistados no sentido da vedação e punição da discriminação. Em 1989, na esteira da promulgação da Constituição, foi promulgada a Lei nº 7.716/89, que criminalizou as condutas resultantes de preconceitos de raça e de cor. Em 1997, foram incluídas nesta lei condutas resultantes de preconceito de etnia, religião e preconceito nacional, por meio da Lei nº 9.459/97. Finalmente, em janeiro de 2023, o legislador alçou o crime de injúria, anteriormente previsto no Código Penal de 1940, a tipo específico previsto na Lei nº 7.716/89 nas hipóteses em que a injúria ocorrer em função de raça, cor, etnia ou procedência nacional.

Em 1990, a lei nº 8.069/90 (ECA) tratou da discriminação contra a criança e o adolescente. Em 1992, o Brasil promulgou o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, em que os Estados Partes se comprometem a garantir os direitos previstos no Pacto, em seu território, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra condição. No mesmo ano, promulgou a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, que prevê aos Estados Partes que proíbam toda apologia ao ódio nacional, racial ou religioso que constitua incitação à discriminação, à hostilidade, ao crime ou à violência.

Na década dos anos 2000, o Brasil tratou dos temas da discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, pela promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999, da discriminação e violência contra a mulher, pela promulgação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher de 1979 e à edição da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), da discriminação contra o Idoso por meio do Estatuto da Pessoa

Idosa, e da proteção aos povos originários por meio da promulgação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho.

Em 2010, houve a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, lei que promoveu inclusões importantes em termos da conceituação de discriminação racial e étnico-racial, população negra e desigualdade de gênero, e da garantia de direitos. Por último, neste rol de normas de direito interno que não é exaustivo, houve a promulgação da Lei Antiterrorismo em 2016, definindo terrorismo como a prática de condutas com a finalidade de provocar terror social ou generalizado, motivadas por xenofobia, discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia e religião.

No âmbito judiciário, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou em 2003 o paradigmático Habeas Corpus 82424/RS, conhecido como Caso Ellwanger, em que o réu havia sido preso por escrever, editar, divulgar e comercializar livros fazendo apologia a ideias preconceituosas e discriminatórias contra os judeus. Na decisão, o STF reconheceu a inexistência de raça humana, assentando que a "divisão dos seres humanos em raças resulta de um processo de conteúdo meramente político-social. Desse pressuposto origina-se o racismo que, por sua vez, gera a discriminação e o preconceito segregacionista" (STF, 2003).

No mesmo sentido, a suprema corte sublinhou que a liberdade de expressão garantida constitucionalmente não alberga a incitação ao racismo, prevalecendo os princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade jurídica. Na decisão, o STF entendeu que as condutas adotadas pelo Impetrante eram discriminatórias e configuravam crime de racismo, sendo imprescritíveis.

Na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277, julgada em 2011, o STF reconheceu a união homoafetiva como instituto jurídico, entendendo que sexo das pessoas não serve como elemento de desigualação jurídica e que a liberdade para dispor da própria sexualidade é expressão da autonomia da vontade. Na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 291, julgada em 2015, que discutiu a constitucionalidade do crime de pederastia previsto na legislação militar, o STF decidiu que o reconhecimento do direito à liberdade de orientação sexual condiz com a liberdade existencial do indivíduo, reconhecendo que as expressões "pederastia ou outro" e "homossexual ou não", contidas na redação legal, não foram recepcionadas pela constituição, sendo pejorativas e discriminatórias. Na Ação

Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275, julgada em 2018, que enfrentou a questão da alteração registral de prenome e sexo para pessoas transgênero – operadas ou não –, o STF decidiu que o direito à igualdade sem discriminações abrange a identidade ou expressão de gênero, garantindo o direito.

Finalmente, em 2019, o STF enfrentou a questão da homofobia e da transfobia no ordenamento jurídico brasileiro. No julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26, e do Mandado de Injunção (MI) 4733, a suprema corte reconheceu a mora do Congresso Nacional em editar leis que criminalizem os atos de homofobia e transfobia, enquadrando, pelo período que durar a referida omissão legislativa, a homofobia e a transfobia, qualquer que seja a forma de sua manifestação, nos diversos tipos penais da Lei 7.716/1989 (STF, 2019).

Esta breve revisão da lei e da jurisprudência brasileiras ao longo de pouco mais de 30 anos nos permite observar que a Constituição Cidadã representou um marco democrático na história do país e foi seguida por uma série de leis e decisões que criminalizaram condutas discriminatórias e foram gradativamente alargando seu espectro para abranger questões de sexo, gênero e orientação sexual, por exemplo. Em que pese haja questões para avançar em termos de previsão legal, são perceptíveis as conquistas alcançadas, servindo de esteio para políticas públicas que devem ser construídas ainda, especialmente no campo da educação.

5.3. Contexto educacional

A descrição de alguns dos marcos legais contra a discriminação no Brasil dá conta de inequívocos avanços sociais na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. É fundamental que o Estado se faça presente na formulação de leis que ofereçam garantias individuais e que criminalizem condutas atentatórias aos princípios da sociedade democrática, tendo o poder judiciário papel importante no cumprimento desse arcabouço legal. Contudo, a mitigação da discriminação enquanto conduta socialmente reprovável passa também pela redução do preconceito e, portanto, exige do Estado a promoção de políticas públicas voltadas

para este fim e que abranjam distintos espaços da vida em sociedade, como a educação.

Em termos normativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os recentes Planos Nacionais de Educação não endereçam diretamente as questões do ensino dos temas preconceito e discriminação. A lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, uma conquista importante no combate ao racismo, mas ainda assim tímida. Por último, a lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), uma política voltada à incidência das práticas de *bullying* e que, por sua própria natureza, trata de condutas discriminatórias.

Neste ponto, é importante lembrar que a promulgação da Lei Áurea (Lei nº 3.353), que declarou o fim da escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888, resultou de um longo processo. Nas décadas anteriores, outras leis de menor abrangência foram garantindo alguns direitos à população negra, como a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040) de 1871 que tornou libertas as crianças então nascidas de mães escravizadas e a Lei dos Sexagenários (Lei nº 3.270) de 1885 que tornou libertos todos os escravizados que então tivessem sessenta anos de idade ou mais, e assim abrindo caminho para a lei de 1888. Contudo, para questões desta magnitude, as conquistas normativas não prescindem de políticas de estado que busquem a transformação de uma realidade perniciosa. Não é à toa que a população preta no Brasil ainda seja objeto de discriminação e que isso esteja claramente manifesto nas estatísticas sociais – acesso ao mercado de trabalho, saúde e educação, encarceramento, violências de todos os gêneros, entre outros.

No campo do currículo para Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve a escola como espaço de aprendizagem e de **democracia inclusiva**, em uma prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (grifo do autor). Ao longo do currículo, prevê com clareza os temas preconceito, racismo e discriminação no âmbito das competências dos estudantes de forma transversal e nas diferentes áreas do conhecimento. Os aspectos metodológicos do ensino desses temas, contudo, competem exclusivamente às escolas.

É interessante destacar que a manifestação do preconceito, do estigma e de condutas discriminatórias ocorre também no contexto escolar, não sendo caso apenas de se discutir sobre formação do estudante para o futuro, mas para o presente. Em 2009, e, portanto, antes ainda da criação da política de combate ao *bullying*, o convênio da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) com o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou uma pesquisa sobre ações discriminatórias nas escolas brasileiras em âmbito nacional que demonstrou a prevalência destas questões na escola.

A pesquisa foi organizada de acordo com as áreas temáticas étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especial e socioeconômica e abrangeu 501 escolas de todo o país, resultando em uma amostra de mais de 15 mil estudantes e mil professores, além de profissionais escolares e pais, mães e demais responsáveis por alunos. A finalidade da pesquisa consistiu em analisar a incidência de preconceito e discriminação na rede de escolas públicas, de modo a instrumentalizar políticas públicas para sua mitigação e para a promoção da diversidade (Brasil, 2009).

Os dados coletados apresentaram mais de 99% dos respondentes expressando algum grau de preconceito em relação a alguma das sete áreas temáticas pesquisadas. Houve uma prevalência entre os respondentes de mais de 93% para preconceito étnico-racial e mais de 94% para preconceito de gênero. Do ponto de vista da intensidade da atitude preconceituosa – respeitando uma escala de 0 a 100 pontos -, o preconceito de gênero foi o que se mostrou mais intenso (38,2%), seguido pelo preconceito geracional (37,9%). Observou-se ainda que 99,9% dos respondentes manifestaram distanciamento social ao menos em relação a algum dos grupos, sendo os deficientes mentais os mais evitados (BRASIL, 2009).

Embora os dados acima representem um retrato de aproximadamente 14 anos atrás (2009), em uma perspectiva histórica esses dados ainda são bastante expressivos e, avaliados dentro de um contexto de poucas ou frágeis políticas educacionais de combate á discriminação, apontam para a importância de se endereçar estes temas de forma contundente. Muitos outros dados poderiam ser

agregados aqui, como as desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho que vulnerabilizam duplamente as mulheres pretas, fazendo com que se encontrem concentradas nos piores postos de trabalho, recebendo os menores rendimentos e sofrendo com relações informais de trabalho (IPEA, 2015), ou como a violência urbana que resulta na prevalência de homens pretos entre as vítimas de homicídio quando comparado à população brasileira (IPEA, 2015).

Há décadas têm-se estudado sobre discriminação e seus temas correlatos como preconceito, estereotipia e estigma. Embora preconceito e discriminação não sejam questões interdependentes (Tajfel, 1970; Allport, 1971; Fishbein, 2002), é comum que processos discriminatórios sejam motivados por variadas formas de preconceito como racismo, homofobia, transfobia e etarismo. Nestas hipóteses de discriminação, motivadas pelo preconceito, a estereotipia da pessoa e do grupo bem como os sentimentos negativos associados são os elementos explicativos principais da conduta. De outro lado, contudo, há condutas discriminatórias que não decorrem de preconceito, mas da conformação do sujeito às normas de comportamento da sociedade em que está inserido. Nesse sentido, Tajfel observa que “há muitas evidências de que as crianças aprendem muito cedo a hierarquia de avaliações de vários grupos que prevalece em sua sociedade” (1970, p. 96), afinal, o processo de socialização é também formativo. De toda sorte, os processos discriminatórios geram consequências que incluem desde impactos no desenvolvimento humano e no crescimento econômico das comunidades (Ferrant, 2015; Huber *et al*, 2021), até repercussões de saúde mental devido à violência psicológica envolvida (Fanon, 2008).

Dessa forma, é imperativo que se produza políticas educacionais de formação de cidadãos capazes de compreender e reconhecer práticas discriminatórias, abstendo-se de praticá-las, seja por formação pessoal, seja por respeito ao ordenamento jurídico nacional. Neste ponto, muito debate tem sido levantado no âmbito do que se convencionou chamar de *educação para cidadania global (ECG)* e do que significa a própria noção de cidadão global. A expressão tem sido albergada por políticas educacionais (Comissão Europeia, 2017) e currículos (MCTAGGART, 2014) internacionalmente, com significados bastante distintos. Nas abordagens que enxergam a ECG como uma oportunidade para a conscientização global e o

desenvolvimento de empatia e sensibilidade cultural, provenientes de valores e pressupostos humanistas (Yemini, 2017), o valor da não-discriminação ganha destaque. Assim, por exemplo, aparecem referências em documentos de organismos internacionais como a UNESCO (2015, 2018). De outra banda, nas abordagens voltadas a competências globais para competir em um mercado e numa economia globalizada, pautas como a não-discriminação perdem protagonismo.

Dentre os modelos de ECG que têm sido propostos por diferentes atores em educação, Poziomyck e Guilherme (2021, p. 02) destacam que:

Muito tem-se debatido, contudo, a respeito das abordagens e dos modelos de ECG propostos internacionalmente, e que têm sido alvo de críticas como, entre outras, endossar visões de mundo acríticas ou eurocêntricas (Andreotti, 2006), privilegiar grupos dominantes num contexto em que o cosmopolitismo é tratado como capital (Weenink, 2008) e atribuir à educação perspectivas redentoras (Estelles; Fischmann, 2020).

Os riscos associados a endossar visões de mundo eurocêntricas ou privilegiar grupos dominantes consistem justamente em vulnerabilizar grupos que historicamente já são fragilizados por suas condições sociais, sejam de cor, religião, orientação sexual ou outra. Por isso, é fundamental que o debate sobre educação para cidadania trate dos grupos oprimidos e da não-discriminação como valor universal, na perspectiva de uma formação democrática e pluralista.

5.4 Possibilidades universidade-escola

Partindo da perspectiva da prevalência das questões de preconceito e discriminação no Brasil e da importância da educação como processo de formação para cidadania, bem como da previsão do ensino destas temáticas no ensino básico, interessa refletir sobre como fazê-lo, especialmente considerando que as instituições de ensino tem autonomia metodológica para tanto.

Propostas pedagógicas que promovam abordagens mais disruptivas do que o ensino tradicional costuma privilegiar, comumente em aulas frontais centradas no

professor, podem ser aliadas importantes para uma educação contra a discriminação. A abordagem do *roleplaying*, por exemplo, é uma alternativa bastante empregada em contextos formativos no campo das Relações Internacionais, por meio de eventos de simulação das reuniões dos órgãos das Nações Unidas, e do Direito, por meio da simulação de audiências ou julgamentos e de procedimentos de arbitragem extrajudicial.

No contexto do ensino contra a discriminação, o objetivo do emprego do *roleplaying* como estratégia pedagógica é oferecer ao aluno mais do que a informação, mas um espaço para a experiência pessoal. Estudos mostram que exercícios nos quais os participantes assumem o papel de indivíduos de grupos estigmatizados interferem positivamente nos seus valores e comportamentos (Bredemeier; Greenblatt, 1981; Byrnes; Kiger, 1988). Com o emprego do *roleplaying*, a perspectiva é provocar a identificação dos participantes com os membros do grupo discriminado.

No ensino antirracista, desigualdades e preconceito na sociedade são abertamente discutidos e debatidos. Em contraste, *role playing* oferece situações em que o preconceito e a discriminação são demonstrados ou experienciados indiretamente à medida que os alunos participam nos jogos ou atividades de *role playing* (Mcgregor, 1993, p. 216-217, tradução nossa).

Uma das questões sobre a discriminação que pode ser favorecida pelo emprego da abordagem do *roleplaying* é a percepção sobre as condições que a favorecem. Segundo Henri Tajfel (1970), o mero fato de ser estabelecida uma divisão entre grupos pode produzir comportamentos discriminatórios entre os sujeitos, independentemente de qualquer histórico de conflito de interesses ou atitudes hostis entre eles.

Para Tajfel (1972), teórico social dedicado às relações intergrupos, a discriminação consiste no favorecimento do endogrupo em detrimento do exogrupo. Na dinâmica que chamou de “nós-eles”, o endogrupo se refere a “nós”, àquele grupo com o qual o sujeito se identifica e que serve como referência para diferenciar o exogrupo. Já o exogrupo se refere a “eles”, ou seja, aquele grupo sobre o qual se

pensa ou imagina alguma coisa. Na sua teoria, essa dinâmica resulta de um processo psicológico que tende a ordenar o ambiente em termos de categorias – a categorização social –, pela qual os sujeitos identificam-se a si próprios ou são identificados por outros como pertencentes a um determinado grupo. A questão nodal é que, por ser uma ferramenta cognitiva precária, no sentido de que os sujeitos são simbolicamente agregados em grupos a partir da percepção de algumas características suas – reais ou irreais –, usualmente baseada no senso comum, consolida-se a estigmatização dos sujeitos.

Nesse sentido, universidade e escola podem cooperar de muitas formas para fortalecer uma educação voltada à não discriminação. Grupos de pesquisa na escola e na universidade sobre formas e processos de discriminação, acompanhamento longitudinal de pesquisas, inclusive acompanhando estudantes na transição da escola para a universidade. Grupos de trabalho entre professores da educação básica e professores formadores das faculdades de educação para a elaboração e aperfeiçoamento de abordagens pedagógicas para sala de aula em ambos os graus de formação. Compartilhamento de pesquisas e estudos elaborados nas instituições parceiras para aprimoramento da prática profissional educativa. Dessa forma, é possível fomentar um ecossistema de combate à discriminação com atuação na educação.

Exemplo da interação universidade e escola no campo da educação contra a discriminação foi a colaboração entre a escola infantil *École Saint-Pierre*, no Canadá, e os Departamentos de Psicologia e de Educação e Treinamento Especializado da Universidade do Quebec (UQAM), também no Canadá, pela qual se produziram uma pesquisa com alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, um documentário sobre ensino de discriminação (*La Leçon de Discrimination*) e um Guia Prático para uso de professores escolares no manejo de atividades sobre esse tema.

Por fim, o emprego de abordagens de ensino alternativas ao modelo tradicional responde também a algumas das críticas direcionadas aos modelos de ECG. Uma das críticas é justamente de que há modelos cuja noção de cidadão global é romantizada e o cidadão é projetado como um sujeito cartesiano descarnado, em relação ao qual se ignora a influência do aspecto emocional nas tomadas de decisão

das pessoas enquanto atores políticos (Fischmann; Haas, 2012). A adoção de estratégias pedagógicas como o *roleplaying* consideram o aspecto emocional dos sujeitos e seu protagonismo não apenas na tomada de decisões, mas na própria forma de perceber o mundo, o que é elemento central quando se fala em preconceito, estereotipia e discriminação.

5.5. Considerações finais

A retomada da democracia brasileira no final da década de 1980 e a promulgação da Constituição Cidadã marcaram a história brasileira recente e criaram as bases para importantes avanços normativos e jurisprudenciais no campo da igualdade, do pluralismo e da mitigação da discriminação. Em termos de políticas públicas, no mesmo período, viram-se avanços menos significativos e persistentes, embora haja iniciativas.

Tendo a educação um espaço de protagonismo no arranjo social contemporâneo, as políticas públicas em educação tornam-se ainda mais importantes no combate ao preconceito e na erradicação de todas as formas de discriminação. Nesse sentido, é fundamental lançar o olhar para a formação e capacitação de professores, bem como para a pesquisa sobre processos de ensino e aprendizagem nesse campo.

Para tanto, a interação entre universidade e escola apresenta um grande potencial, na medida em que oferecem espaço para pesquisas, para a prática docente e para a formação profissional. Da mesma forma, a possibilidade de estender para as universidades algumas iniciativas de ensino sobre temas hoje previstos pela BNCC, como já referido, representaria um fortalecimento da educação contra discriminação e um potencial de ganho coletivo nesse ponto.

Referências

ALLPORT, G. W. **La Naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.

ANDREOTTI, Vanessa. Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, v. 3, p. 40-51, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. **Decreto nº 592/1992**. Brasília, DF: Senado Federal, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. **Decreto nº 678/1992**. Brasília, DF: Senado Federal, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956/2001**. Brasília, DF: Senado Federal, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.377/2002**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.051/2004**. Brasília, DF: Senado Federal, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 27/01/2023

BRASIL. **Lei nº 2.040/1871**. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Geral, 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 06/02/2023.

BRASIL. **Lei nº 3.270/1885**. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Geral, 1885. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 06/02/2023.

BRASIL. **Lei nº 3.353/1888**. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Geral, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.. Acesso em: 06/02/2023.

BRASIL. **Lei nº 7.716/1989**. Brasília, DF: Senado Federal, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Brasília, DF: Senado Federal, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.459/1997**. Brasília, DF: Senado Federal, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Brasília, DF: Senado Federal, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 10.741/2003**. Brasília, DF: Senado Federal, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288/2010**. Brasília, DF: Senado Federal, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.260/2015**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.185/2015**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 31/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 14.532/2023**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm#art1. Acesso em: 27/01/2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidade especiais, socioeconômica e orientação sexual**: Relatório Produto 7. São Paulo: FIPE/MEC/INEP, 2009.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4515053>. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691371>. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277**. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur200017/false>. Acesso em: 31/01/2023.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 291**. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur347881/false>. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Habeas Corpus 82424/RS**. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur96610/false>. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Mandado de Injunção (MI) 4733**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4239576>. Acesso em: 27/01/2023.

CARIGNAN, N; BOURHIS, R. Y; BALDE, A. **A Lesson in Discrimination – 10 Years later**. Teacher Resource Guide. Disponível em: curio.ca. Acesso em 03/10/2022.

COMISSÃO EUROPEIA. Agência Executiva relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA). A educação para a cidadania nas escolas da Europa – 2017. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2017.

GARDNER-MCTAGGART, Alexander. International elite or global citizens? Equity distinction and power: the International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, v. 14, n. 1, p. 1-29, 2014.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRANT, G. How do Gender Inequalities Hinder Development: Cross-Country Evidence. **Annals of Economics and Statistics**, n. 117/118, Junho, 2015.

FISHBEIN, H. D. **Peer Prejudice and Discrimination: The Origins of Prejudice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.

FISCHMANN, Gustavo; HAAS, Eric. Cidadania. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012.

HUBER, K; LINDENTHAL, V; WALDINGER, F. Discrimination, Managers, and Firm Performance: Evidence from "Aryanizations" in Nazi Germany. **Journal of Political Economy**, v. 129, n. 9, Setembro, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1086/714994>

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Boletim Políticas Sociais – Capítulo de Igualdade Racial. Edição 24. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=755&Itemid=110. Acesso em 03/02/2023.

MCGREGOR, J. Effectiveness of Role Playing and Antiracist Teaching in Reducing Student Prejudice. **The Journal of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 215-226, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941833>

POZIOMYCK, A. S.; GUILHERME, A. A. Educação para Cidadania Global: Críticas e Desafios. **CONTEXTO & EDUCAÇÃO**, v. 37, p. 1-13, 2022.

TAJFEL, H. Experiments in Intergroup Discrimination. **Scientific American**, v. 223, n. 5, p. 96-102, novembro, 1970.

TAJFEL, H. La categorisation sociale. In: MOSCOVICI, D. S. **Introduction à la psychologie sociale**, v. 1. Paris: Larousse, 1972. P. 272-302.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 7 out. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Preparing teachers for Global Citizenship Education – a template**. Paris: Unesco, 2018. Disponível em: <https://bangkok.unesco.org/content/preparing-teachers-global-citizenship-education-template>. Acesso em: 7 jun. 2021.

WEENINK, Don. Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing Their Children for a Globalizing World. **Sociology**, v. 42, n. 6, p. 1.089-1.106, 2008.

YEMINI, Miri. **Internationalization and Global Citizenship: Policy and Practice in Education**. Palgrave Macmillan, 2017.

CAPÍTULO 6

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUE COMPETÊNCIAS DOCENTES TÊM SIDO IMPULSIONADAS A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA?



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-07>

*Germano Antônio da Paixão Passuolo*¹

*João Gabriel dos Santos Flores*²

*Gabriel Karst de Oliveira*³

6.1. Introdução

A produção científica brasileira, por seu notável número e credibilidade, é alvo de discussões e debates envolvendo sua capacidade de, por consequência das produções, transformar e impulsionar a realidade nos campos práticos. A partir de recursos e ferramentas internas e externas, é possível acompanharmos com comparativos, a qualidade da educação, valorização do educador, índices de formação dos educadores, entre outros. O PISA, importante ferramenta internacional de análise da educação dos países que dele participam, pode indicar estratégias e ações que inspirem outros contextos a partir daqueles com melhor resultado. Partindo de estudos que analisam a atuação dos países com melhor qualificação, a formação de professores emergem como uma das principais iniciativas que alicerçam esses resultados. Assim, o presente estudo objetiva verificar por meio de uma revisão de literatura, que utiliza como base de referência o Google Scholar, quais

¹ Mestrando em Educação (PUCRS), Licenciado em Filosofia (PUCRS), Bacharel em Psicologia (Anhanguera). Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Violência - PUCRS. E-mail: germanopassoello@gmail.com.

² Bacharel em Psicologia (PUCRS). Pesquisador voluntário vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Violência - PUCRS. E-mail: joaoflorespoa@gmail.com

³ Especialista em Psicologia Escolar. Coordenador de Projetos Pedagógicos na Rede Calabria. Pesquisador voluntário vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Violência - PUCRS. E-mail: karst.gabriel@gmail.com

competências docentes têm sido impulsionadas a partir da produção científica brasileira.

Base: competência docente AND desenvolvimento de competências docentes AND educação básica (aproximadamente 16.000 resultados).

Agências internacionais ligadas à promoção humana e educação, como UNICEF, institutos de pesquisa vinculados ao ministério da educação, bem como outras instituições reguladoras, em parceria com diversas organizações, têm apontado um cenário de extrema fragilidade no contexto da educação pública brasileira. Esses dados manifestam dificuldades de aprendizado, desestímulo dos alunos em relação à participação escolar, evasão em larga escala, e fragilidades psicológicas tanto por parte da comunidade docente como discente.

Diante dessa situação, podemos voltar nosso olhar ao grande espectro de sistemas educacionais que compõem a comunidade internacional. A partir do olhar de diversos pesquisadores, observa-se que dentre as características de sistemas educacionais com bom desempenho em indicadores internacionais como do PISA, a formação de professores recebe especial destaque.

Tal formação costuma ter pontos de sinergia, os quais foram observados: Institutos específicos, que são especializados em formar professores, cursos de fundamentação em disciplinas específicas, mas que devem ser suplementados por formações especializantes quanto a didática, metodologia, tecnologias educacionais e formação humana do professor, bem como trilhas que capacitem o futuro docente, não só quanto ao seu conhecimento da área afim, mas que o desenvolva como pesquisador e cientista da educação, com conhecimentos teóricos, mas também habilidade e atitudes necessários ao exercício profissional, à luz dessa perspectiva.

Com esse referencial, foi realizado um levantamento de pesquisas acadêmicas com o foco de responder, o que estamos produzindo enquanto produção científica sobre o desenvolvimento de professores, competências docentes e desenvolvimento de habilidades educacionais, a fim de percebermos, como essa produção se relaciona com o universo concreto das escolas brasileiras. Tal levantamento mostrou que em um quadro geral a pesquisa aponta para a necessidade de aperfeiçoamento constante da comunidade docentes, este materializou-se em dois eixos, a demanda de aprendizagem tecnológica dos

professores, e a relação da BNCC e BNC na normatização do ensino e da formação de professores, que se articula com críticas a esse modelo e a manifestação de alguns princípios e indicações de estratégias de superação desse cenário.

6.2. Contexto educacional brasileiro

Em 1990, o sistema de educação brasileira implementou o *Saeb* (Sistema de Avaliação da Educação Básica), recurso importante utilizado pelo governo federal e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para acompanhar e diagnosticar a educação básica, na qualidade do ensino, desempenho dos educandos, entre outros fatores. Aplicado a cada dois anos na rede de ensino público e com amostras da rede privada de educação, o sistema é caracterizado por uma série de testes e questionários que levantam dados importantes. Com estes dados, escolas municipais e estaduais no Brasil têm acesso a um paradigma geral da qualidade da educação ofertada a seus educandos e uma melhor compreensão dos desafios e defasagens, possibilitando um aprimoramento na qualidade do serviço ofertado (BRASIL, Ministério da Educação, 2022).

Segundo G1 (2022), após levantamento do *Saeb* realizado em 2021, apenas 5% dos educandos que finalizaram os estudos no ensino médio, em escolas públicas, apresentaram conhecimento considerado adequado nas competências de matemática, 57% apresentavam conhecimento considerado insuficiente e 38% o básico. Segundo a reportagem recente, um fator agravante para a defasagem é a pandemia da COVID-19. Analisando os dados da língua portuguesa, 31,3% dos educandos apresentaram aprendizado adequado, em 2019 este número era de 34%. O sistema também avalia o ensino fundamental da rede pública de educação, dados importantes e que se destacam já aparecem nos anos iniciais do ensino fundamental, onde apenas 36,7% dos educandos apresentam o aprendizado adequado em matemática, nos anos finais do ensino fundamental, 15,3% dos educandos apresentam o aprendizado considerado adequado.

Em adição a esses dados construídos por meio do SAEB, faz-se importante conjugá-los às informações obtidas pela Unicef (2022), em seu relatório sobre a educação brasileira. Com o provocativo título "a voz dos adolescentes", a pesquisa

revela preocupantes realidades sobre nosso cenário educacional. Tendo por objetivo a representatividade do cenário educacional brasileiro, a investigação pautou-se em fatores de ponderação calculados pelo IPEC conforme dados do PNAD-IBGE. Desse processo emergiram alarmantes informações, como o volume de estudantes na faixa entre 11 e 19 anos que encontram-se fora da escola, o percentual estimado foi o de 11%, o que em números absolutos aponta para um horizonte em que 2 milhões de crianças e adolescentes podem estar fora da escola.

Nessa análise, relatos de trabalho infantil ou trabalho prejudicando o investimento de tempo de qualidade nos estudos, aparecem como o principal fator de abandono das atividades escolares, mas, em uma proporção muito similar outras variantes também se apresentam: *não conseguir acompanhar as explicações ou atividades passadas pelo professores, sentir que a escola é desinteressante, não gostar dos seus colegas ou professores, sentir que a escola é pouco útil e não se sentir acolhido na sua escola*, são alguns dos motivos que aparecem entre os 10 mais frequentes para que os estudantes tenham deixado o espaço educativo. (UNICEF, 2022).

Tais situações que se apresentam como justificativa e causa para a evasão escolar de um gigantesco número de meninas e meninos, infelizmente não são percepções exclusivas de alunos com fragilidades e que já deixaram o espaço de educação. A pesquisa também revelou que 21% das crianças e adolescentes que estão vinculados ao sistema escolar, pensaram ou projetaram abandonar os estudos, nos últimos três meses. Destes, 50% afirmam não conseguir entender o que é explicado pelos professores e sentirem-se incapazes de acompanhar as atividades executadas em sala. Percepção de falta de acolhida e não conseguir enxergar relevâncias nas temáticas abordadas também são elementos apontados pelos estudantes. (UNICEF, 2022).

Esta atmosfera que se engendra ao redor da escola e dos serviços que a mesma presta, não se resume às atividades ordinárias ou à atuação cotidiana do professor. Quando a pesquisa aborda outras atividades, como o reforço escolar, 25% dos alunos que dele fizeram uso, apontam que sua eficácia contribuiu apenas *um pouco*, para a superação de suas defasagens e 6% dos estudantes alega, que *não contribuem em nada*, em agravante a isso é que 34% dos sujeitos da pesquisa ainda

apontaram não sentir confiança em buscar os representantes da escola quando necessitam de suporte (UNICEF, 2022). Evidentemente não devemos olhar para esses dados de forma ingênua e sem considerar seu contexto, em uma situação em que crianças e adolescentes retornam às escolas, após um longo regime de distanciamento físico e social, fragilidades emocionais e de vínculos dos locais de convivência, que são passíveis de agravamento e do afastamento de espaços educacionais. Em outra pesquisa desenvolvida pela Unicef (2021), estima-se que desde antes da pandemia provocada pelo Covid-19, pelo menos uma a cada sete meninas ou meninos viva com algum sofrimento mental diagnosticado, e que no contexto brasileiro atual, 22% dos adolescentes entre 15 e 24 anos, sente-se entristecido ou sem motivação para envolverem-se em tarefas. Desse modo podemos vislumbrar que há sim um agravamento de diversas situações de fragilidade, da relação dos alunos para com a escola advindas da crise que eclodiu com a pandemia, mas, também devemos ser capazes de ler, o que há de condições que já estavam presentes nas estruturas e ocorrências do cenário escolar e que também precisam ser avaliados e compreendidos, tendo a motivação da promoção de possibilidades educacionais mais qualificadas.

Embora, certamente haja diversas condições que se interpenetram na relação entre os sujeitos de um ambiente escolar, e que a luz do que explicita Ferreira (2021), as relação dos estudantes para com a escola é complexa e multifacetada, e dessa forma não seja possível fazer uma leitura unilateral, ou absoluta da cadeia causal que as gera, é preciso termos algum nível de sentimento de urgência em relação a esses contextos, buscando formas de identificar possíveis estratégias ou repertórios que contribuam para que essa condição possa ser mitigada e quiçá superada.

Nesse sentido, um caminho possível é buscarmos referências positivas que de alguma forma estejam obtendo bons frutos educacionais, tanto em termos de desenvolvimento e estruturas, como resultados e índices que possam em algum nível expressar o sucesso de seus procedimentos.

6.3. Experiências internacionais exitosas segundo programa de avaliação internacional e possíveis referências para a educação brasileira

Apontando para esse caminho, o PISA é uma destacada referência para indicação de repertórios de sucesso, que materializam resultados relevantes em um horizonte globalizado. Importante ferramenta internacional, o PISA, sigla para *Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação dos Alunos, tem como finalidade, desde 1997 na sua criação, realizar a avaliação e o mapeamento das melhorias na educação dos países participantes. Segundo Do Monte e Feitosa, citando Brasil (2012), os resultados do PISA mostram que em países desenvolvidos, seus educandos atingem uma média superior a 500 pontos em três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, porém ao avaliar os educandos brasileiros, uma média de 410 pontos é destacada, com ênfase em Matemática.

Conforme descrito por Do Monte e Feitosa (2016), a formação dos professores é uma das características centrais para o desenvolvimento exitoso dos sistemas e planos de educação dos países com melhores classificações em avaliações de aprendizagem como o PISA. Segundo os autores, a compreensão desse processo formativo pode trazer luzes importantes para a avaliação do cenário local, assim como para o traçado de novas estratégias inspiradas em modelos de sucesso. Tal proposição é indicada como ainda mais relevante dentro do contexto brasileiro posterior a publicação da BNCC, pois, tal cenário traz consigo uma série de oportunidades, ao impulsionar discussões sobre o currículo, e por consequência de ordenamento das escolas, formação de professores e potencialmente também sobre os olhares que incidem na percepção do desenvolvimento de crianças e adolescentes, assim como em metodologias educacionais compatíveis às necessidades desses sujeitos. Com essa intenção, os autores realizaram uma investigação panorâmica, sobre os diferentes procedimentos adotados em países que adotam o PISA e possuem resultados de destaque: Coreia do Sul, Japão, Canadá, Finlândia, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia.

No transcurso da análise proposta no estudo de Do Monte e Feitosa (2016), a premissa apontada inicialmente, quanto à formação dos docentes ser um dos

principais pilares de bons resultados, emergiu novamente dentre os dados destacados na análise de documentos e sites oficiais da OECD, dos extratos oriundos de informações publicadas pelos ministérios e autoridades oficiais de educação de cada país, além de sites, currículos, e programas de cursos das universidades dos locais eleitos para a pesquisa, que apontam a importância da estrutura e condições materiais das escolas, bem como a remuneração atrativa para obtenção e retenção de talentos nas áreas educacionais, mas que enfocam sobremaneira os programas de formação de professores como elemento que possibilita resultados eficientes no desempenho de suas funções.

Em um esforço similar, Buhler e Ignácio (2020), realizaram um estudo comparativo, avaliando o contexto educacional do Brasil, Singapura e Finlândia, buscando referências e subsídios que contribuíssem para a compreensão dos resultados obtidos em cada país e possíveis práticas a serem replicadas no Brasil. Tal empreitada produziu dados muito convergentes ao estudo previamente citado. Destacando as cinco dimensões emergentes dessa investigação, em três delas as autoras apontam para questões relativas ao investimento financeiro/remuneração dos docentes e o currículo proposto pelas autoridades públicas, assim como sua forma de materialização nas escolas, já nas outras duas indicações, são apontadas estratégias de aproximação entre a universidade e as escolas e a necessidade de uma priorização da formação docente.

Nesse esforço de buscar compreender as relações entre os resultados de destaque no cenário educacional, expressos em índices reconhecidos, e as condições geradoras de tais resultados, também podemos encontrar de forma complementar, informações nos estudos produzidos por Costa e Prottis (2021), De Azevedo Melo, Neves e Da Silva (2018) e Jeronimo, Campos e Oliveira (2019), que também buscam referências sobre a temática dos resultados do PISA e suas causas, seja avaliando dimensões do funcionamento brasileiro e/ou fazendo correlações com outras iniciativas internacionais.

De forma praticamente unânime, os diferentes estudos apontam para uma relativa regularidade em todos os países destacados pelo extraordinário resultado no PISA, quanto à formação docente. Esta que é um dos principais tópicos de confluência entre os estudos, se apresenta manifestada em diversas ações voltadas

para um processo que, garanta sólida aquisição de conhecimentos quanto ao exercício docente nas áreas específicas de atuação, mas, para que além disso, também recebam enfoque as habilidades e competências de ordem pedagógica e metodológica do exercício profissional da docência.

Na investigação de Buhler e Ignácio (2020), sobre a formação de professores desenvolvida em Singapura e Finlândia, são destacados os organismos existentes nesses países, que são específicos para a formação de professores. Em Singapura, a formação de educadores ocorre principalmente no Instituto Nacional de Educação (National Institute of Education, NIE), dentro da Universidade Tecnológica Nanyang, que é hoje considerada uma das 14 melhores universidades de educação do mundo. Nesse centro de formação, os professores recebem orientação formativa especializada nos aspectos pedagógicos da docência, assim como na Finlândia, onde os estudantes que se preparam para a carreira educacional, na educação básica, precisam percorrer uma jornada formativa que os prepare para estarem aptos a lecionarem para pelo menos duas disciplinas escolares, tendo conhecimento específico das temáticas que as compõem, e também precisam realizar estudos pedagógicos que os preparam para a dimensão didática e epistemológica do processo de ensino-aprendizagem, tal formação além de conceitual, tem por objetivo o despertar de uma "postura positiva e competências interpessoais" (Buhler; Ignácio, 2020, p.12).

Essas indicações apontam para uma dimensão qualitativa do processo de formação docente nesses países, sendo destacados organismos especificamente dedicados à criação de itinerários formativos, o que por sua vez possibilita um maior foco no desenvolvimento de tecnologias educacionais que possam estar a serviço do currículo presente nas escolas.

Se retomamos o estudo realizado por Do Monte e Feitosa (2016), também podemos verificar apontamentos destes, que indicam que nos países investigados, são encontradas diversas similaridades em relação aos programas de formação anteriormente citados. Na Austrália, "O futuro professor deve fazer um curso específico da área de atuação, ou graduação em educação geralmente em três anos, seguida de um ano de um curso específico de formação docente em nível de especialização ou um ano e meio a nível de mestrado" (Do Monte; Feitosa, 2016, p.

4), em tais cursos de formação, além dos conhecimentos específicos da área de atuação ou disciplina que será ministrada, o estudante participa de itinerários que devem prepará-lo para que tenha habilidades de planejamento e gestão de programas de aprendizagem, deve ser capaz de criar dispositivos de inclusão, avaliação e melhoria dos processos geradores de aprendizagem.

Ao citar a Nova Zelândia, os pesquisadores (Do Monte; Feitosa, 2016), novamente indicam a ocorrência de uma formação inicial que deve ser complementada por estudos de especialização e atividades práticas supervisionadas, estes têm por objetivo oportunizar que o novo docente adquira habilidades técnicas, "bem como conhecimentos pedagógicos e curriculares, ter domínios das teorias de aprendizagem e avaliação além de reconhecer a importância dos fatores culturais na aprendizagem dos alunos." (Do Monte; Feitosa, 2016, p. 5).

O mesmo é visto quanto a preparação desses profissionais, na Coreia do Sul "Os professores da escola fundamental são formados exclusivamente pelas universidades de educação em um curso de graduação que dura quatro anos" (Do Monte; Feitosa, 2016, p. 6), e também no Japão onde "há a exigência de que os professores além do curso de bacharelado como nos outros países, devam também obter uma certificação de pós-graduação (especialização ou mestrado) em educação" (Do Monte; Feitosa, 2016, p. 6). De forma similar são citadas no estudo, diversas referências que ainda incluem o Reino Unido e o Canadá, apontando para parâmetros de formação dos profissionais da educação, em que estes, além do conteúdo técnico ainda precisam desenvolver estudos e preparações específicas, que transcendem o conhecimento sobre a disciplina ou conteúdo a ser lecionado e tratam de elementos humanos, atitudinais, interpessoais e didáticos.

Há ainda, como citado anteriormente, outras características que são recorrentemente destacadas em estudos comparativos como os apresentados, que apontam também para características das estruturas escolares, remuneração docente, investimento em equipamentos, situação socioeconômica das famílias e da comunidade, e até mesmo, conforme indicado em um dos estudos, a proposição de Fuchs (2004), sobre a relação de tempo de formação dos professores como variável proporcional aos resultados obtidos pelos seus alunos. Apesar disso, o que emerge de forma mais homogênea é a percepção de que a formação docente, não só quanto

a quantidade de anos, ou os objetos de conhecimentos adquiridos, mas especialmente quanto a aquisição de habilidades práticas, atitudinais e até mesmo sensíveis, foi um dos pontos em relevo, que se articulam como pistas a indicar em que áreas os profissionais dos países com melhores desempenhos no PISA se diferenciam dos demais, e que podem inclusive sugerir, diante do quadro de fragilidades do cenário brasileiro inicialmente exposto, serem as competências indicadas para a mitigação e ou superação dos males vivenciados.

Nesse contexto, parece-nos necessário lançar olhares, justamente para um dos singulares pontos de devir, que podem dar vazão a esse encadeamento de ações que impulsionam a formação de professores, a produção científica de conhecimento. Desse modo, nossa atenção direciona-se para a pesquisa científica brasileira, relacionada ao universo das competências docentes, em especial sobre a ótica do desenvolvimento destas, sejam na formação inicial ou no âmbito da formação continuada, buscando entender de que forma aquilo que temos pesquisado e produzido sobre as competências dos docentes e de especial forma o desenvolvimento delas, impacta na formação dos educadores e no cenário que visualizamos materializado no contexto cotidiano da escola.

6.4. Metodologia

A presente investigação orientou-se pelas pautas da revisão sistemática, e desenvolveu através do levantamento de artigos científicos publicados e com seu acesso disponível através da base de dados Google Scholar, plataforma que permite a busca e o acesso a artigos científicos na rede. Após realizadas as buscas na base de dados, a seleção dos artigos foi feita utilizando a ferramenta "Rayyan", plataforma que auxilia no processo de decisão da elegibilidade dos artigos através de uma dupla de pesquisadores realizando o processo de seleção cegas, evitando assim o viés de seleção, aumentando a confiabilidade dos resultados. Foram encontradas 16.000 produções, nos quais foram revisados e selecionados através do processo de seleção às cegas com dois autores, após o processo de elegibilidade, 20 produções foram escolhidas para compor esta revisão sistemática da literatura. Para um melhor embasamento teórico e qualidade na escrita da produção, foram utilizados materiais

de literatura cinzenta, bem como produções de congressos de educação. A escrita da produção foi realizada e revisada pelos autores, a fim de evitar o viés de produção e de publicação.

6.4.1. Critérios de inclusão

Produções publicadas que abordem a temática de desenvolvimento de competências entre os docentes, para futuros docentes, ou educação continuada de educadores da rede básica de educação brasileira; produções produzidas e publicadas na língua portuguesa; produções publicadas desde 2018.

6.4.2. Critérios de exclusão

Produções publicadas que não tenham relação voltada com o desenvolvimento de competências e capacidades entre docentes, futuros docentes e a educação continuada para educadores da rede básica; produções que não estejam na língua portuguesa; produções com sua publicação anteriores à 2018.

6.5. Resultados e Discussão

O conteúdo que emerge dos textos produzidos reforçam a proposição de que o cenário da educação brasileira é complexa, e entrecruzada por diversas circunstâncias, dentre as quais, recentemente o marco da regulamentação de uma base nacional comum curricular, que desperta muitas visões, atitudes e perspectivas entre a comunidade de professores, e uma avassaladora pandemia de proporções imprevisíveis, que tomou de assalto a comunidade global em diversas esferas, dentre as quais, a educativa, que precisou reinventar modos de formar espaços de aprendizagem e estratégias docentes, devendo ainda, lidar com uma série de cenários e ocorrências para as quais não estavam originalmente direcionados.

Dessa forma podemos observar no mosaico constituído pelas referências de pesquisa deste estudo, uma representação dessa diversidade de pensamentos, situações, perspectivas, descontentamentos e convicções. No entanto, mesmo

dessa amplidão, surgem três conteúdos emergentes que fazem eco entre si, e que nesse conjunto justaposto, podem indicar importantes reflexões sobre a interface de produção acadêmica e o cenário escolar constituído. O primeiro e mais homogêneo de todos eles, é a proposição de que há elementos de mudança e/ou aperfeiçoamento da prática docente, que devem ser considerados. Dentre os textos destacadas para essa pesquisa, visualizamos como exposto nas tabelas a seguir, que há, para fins de entendimento e leitura de suas proposições, uma possibilidade de dividir-mo-os, em focos principais, sejam eles, a relação entre BNCC, BNC e competências docentes, e a necessidade ou importância do desenvolvimento de competências, tecnológicas e digitais por parte dos docentes. Seja em um ou outro dos enfoques, a dimensão de imprescindibilidade de aperfeiçoamento contínuo e permanente, é reforçado, ao que poderíamos descrever como uma necessária perspectiva de atitude dialética do docente, que deve com constância, organizar-se a partir das antíteses que surgem em seu horizonte de atuação, buscando uma síntese que as preserve e supere-as em uma instância superior.

Devido à inesperada e complexa situação advinda da pandemia da Covid-19, uma urgente necessidade surgiu no cotidiano das escolas, como atuar em um contexto em que os alunos, independentemente de sua faixa etária, não podem frequentar as classes escolares presencialmente, mas seguem com a necessidade de impulsionamento pedagógico para seu desenvolvimento estudantil. Essa demanda, originou a necessidade de olharmos para as competências dos professores, quanto à relação com o universo tecnológico, digital e computacional, o que se reflete no grande número de produções científicas produzidas com esse foco atualmente.

Tabela 1: apresenta as produções que dão destaque às competências digitais na formação docente, explicitando um maior foco neste assunto de pesquisa

Competências digitais: desafios e possibilidades no cotidiano dos professores da educação básica	Benedet, Márcia Leandro
FORMAÇÃO DOCENTE E USO DE TDICS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Artur Pires De Camargos Júnior
As concepções possíveis para <i>blended learning</i> e o desenvolvimento de competências segundo a Base Nacional Comum Curricular	Sora, Alexandre
Formação docente e uso de TDICS na educação básica	Artur Pires de Camargos Júnior
Potencialidades Do <i>Scratch</i> Na Educação Básica	Ivonaldo Pereira de Lima; Anne Alilma Silva Souza Ferrete; Alana Danielly Vasconcelos
As TIC na formação inicial de educadores e professores	Graça, Vânia Gabriela; Flores, Paula Maria Quadros; Raposo Rivas, Manuela; Ramos, Maria Altina

Fonte: Elaboração dos autores.

Esse contexto de urgência, improvisação e até mesmo despreparo das condições estruturais, tecnológicas, técnicas e metodológicas, são expressas, por exemplo, por Silva (2022), que explicita as precárias condições de trabalho dos professores durante o período de afastamento dos espaços escolares, o que se somou a ausência e/ou reduzida experiência dos docentes no uso de ferramentas digitais e remotas para o ensino. Tal elemento é destacado como tendo impactos sobre o processo educacional, requerendo que o professor se busca formas de qualificar-se de modo muito célere para que fosse possível relacionar-se com as demandas do período.

Sinérgica a essa constatação, a proposição de Pires de Camargos Junior (2018), já antes da pandemia, era a de que TIDCs deveriam compor a formação de professores, de modo a introduzi-los no contexto da cibercultura e prepará-los de forma mais adequada às necessidades tanto estruturais quanto temáticas que o ensino contemporâneo requer desses profissionais.

Deste modo, pode-se perceber destas produções, que desde antes do contexto da pandemia, respondendo aos apelos da contemporaneidade e tendências tecnológicas e digitais do mundo globalizado, a produção acadêmica que versa

sobre as competências docentes têm apontado para uma formação profissional, em que este esteja habilitado ao uso das TIDCs e tecnologias emergentes, tanto para que este esteja contextualizado com esse efervescente extrato técnico e social, quanto para que possa dominar o uso pragmático dessas ferramentas para compor seu index de possibilidades de atuação.

De forma paralela, um outro conjunto de elaborações também se desvelam na análise do material desta revisão, com elementos que também versam sobre as competências docentes e sua relação com o cenário de atuação prática da educação, mas, ao invés de orbitarem um eixo de competências de uma área específica, essas elucubrações se direcionam as normativas, tendências e estruturas que se desenvolvem a partir dos elementos da BNCC e BNC que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Tabela 2: apresenta as produções que buscaram compreender e debater a formação docente e as competências do educador, tendo como embasamento a BNCC, BNC e outras referências

Título da produção	Autor(es)
A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências	Cristina d'Ávila
Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular	Eliane Marques dos Santos
Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente	Eliane Miranda Costa; Cleide Carvalho de Mattos; Vivianne Nunes da Silva Caetano
Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista	Graça Regina Franco da Silva Reis; Rafael Marques Gonçalves
O professor do século XXI, que competências e desafios? As percepções das alunas de 1.º ano do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Pereira, Gorete; Gouveia, Isabel; Fraga, Nuno
BNCC da formação de professores da educação básica: considerações sobre os estilos de aprendizagem	Messias Júnio Lopes Guerra; Thiago Cattani Naidon; Luiz Augusto Ferreira de Campos Viana
Os desafios para o ensino de Sociologia na Educação Básica a partir da BNCC	Josefa Alexandrina Silva
POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise crítica da BNC das Licenciaturas	Adriana Regina de Jesus Santos; Angélica Lyra de Araújo; João Fernando de Araújo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa discussão um ponto de convergência pode ser expresso a partir da formulação de Albino e da Silva (2019), que põem em questão, o que sugerem ser uma visão pragmática e possivelmente reducionista que redundava de uma educação pautada por competências da forma com que é apresentada. Essa proposição dos autores encontra reverberação em outras produções como a de D'Ávila (2020), que propõe a formulação atual como tecnicista e praticista, em detrimento de uma

possibilidade de educação humanista e crítica, e de Silva e Cruz (2021) que expressam o modelo vigente como formador de um perfil tecnicista de professor, o que resulta na visão das autoras em um generalismo educativo.

Em referência a essas manifestações, a publicação de Costa, Matos e Caetano (2021), na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, declara que o modelo de formação docente “ignora as necessidades materiais, culturais dos sujeitos, e mais, acentua expressamente a expropriação do conhecimento docente” (p. 907, 2021). Apontam ainda para formação como algo que caminha para uma lógica cada vez mais instrumental e que não responde às necessidades do ambiente escolar, mas busca responder a necessidades que são externas à escola.

Numa perspectiva que igualmente diverge da realidade posta, Da Silva Reis e Marques Gonçalves (2022), propõe como alternativa, um cenário de maior protagonismo dos docentes, como criadores de currículos, produtores de materiais pedagógicos e de estratégias de avaliação, em convergência com o postulado por Guerra, Naidon e Viana (2020), que apontam para a necessidade do docente ter desenvolvido a capacidade e repertório para escolher abordagens e estratégias para lidar com cada contexto escolar, sendo necessários investimento na formação inicial, mas também na formação continuada, de modo que a comunidade docente possa estar preparada para o contexto real das escolas brasileiras.

Assim, observamos que nesse enfoque de atuação, a grande maioria das produções científicas se estrutura em análises sobre as implicações da BNCC e o modelo educativo pautado em competências, e a BNC quanto à normatização do processo de formação de professores.

Considerando os elementos expostos, pode-se chegar ao entendimento de que, na pesquisa e produção de conhecimento científico brasileira, as demandas e fragilidades da escola são consideradas sob múltiplos aspectos e como tal, recebem respostas endereçadas ao recorte ou visão específica destacada por quem as conduz. Nesse universo representativo, das pesquisas que integram esse estudo, observa-se emergências diversas, mas certas ressonâncias são endereçadas a cenários que circundam de modo mais expressivo os temas destacados.

6.6. Considerações finais

Quatro grandes dinâmicas se apresentam na composição do cenário de formação dos professores conforme visualizamos neste estudo. A realidade de urgências e fragilidades constatadas no cotidiano escolar, reclama a presença de educadores, estratégias e ações capazes de dar conta das emergências vividas pelos estudantes. A comunidade internacional representada por índices e avaliações, perfila as diferentes nações, conforme resultados de testes padronizados, de um lado oferecendo um referencial para a compreensão dessa realidade tão diversa, mas, de outro homogeneizando características e circunstâncias em um padrão comum de comparação. Respondendo a essas demandas, instituições públicas, ministérios e outros entes governamentais, criam através de seus dispositivos, regulamentos, pareceres e diretrizes, com o foco em responder a tais manifestações. Compondo esse todo dinâmico, a universidade e os movimentos de pesquisa constituem um elemento a integrar tal processo. Aquilo que é estudado, pesquisado e publicado, na forma de resultados do processo de trabalho científico, pode afetar esse cenário, seja aprofundando dados sobre uma realidade, ou ainda dando ênfase, crítica ou confirmação a qualquer um dos movimentos que integram esse todo quadrimembrado.

Assim, a partir do referencial abordado e dos extratos que derivam da revisão proposta, podemos observar que estas produções, direcionam-se sobretudo para o fortalecimento da perspectiva de formação continuada e necessidade de melhoria contínua nos processos educacionais. A partir dessa recomendação de caráter mais generalístico, destacam-se dois impulsos, um que vai em direção a necessidade de formação docente nos aspectos digitais e tecnológicos, e outro que destaca elementos do recente cenário articulado às demandas da BNCC e BNC, com críticas a um modelo de educação tecnicista e uma formação docente afastada de princípios humanísticos. Dessa forma podemos observar que, a pesquisa acadêmica, representada por essa escopo, tem apontado para uma formação de professores alicerçada no princípio da formação continuada e da atualização docente quanto a elementos tecnológicos, com um grande enfoque para o desenvolvimento dessas competências, também se verifica um posicionamento de ponderação frente às

regulamentações vigentes para a formação de professores, no entanto, apesar de apresentar alguns princípios para esta, não há significativa produção sobre a temática de institutos ou organismos de formação de professores ou sugestões mais detalhadas de currículos de formação de professores que espelha o ideal de docente humanístico e científico, expressado nestes estudos.

Referências

ALCANTARA, Marcus Alessandro de et al. Determinantes de capacidad para el trabajo en el escenario de la educación infantil de Brasil: Estudio Educatel, 2016. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019.

BENEDET, Márcia Leandro et al. Competências digitais: desafios e possibilidades no cotidiano dos professores da educação básica. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_siete.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**, Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov 2020.

BUHLER, Juliane; IGNÁCIO, Patrícia. Políticas públicas educacionais implicadas no bom desempenho em ciências no PISA: um estudo comparativo com Brasil, Singapura e Finlândia. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-18, 2020.

COSTA, C. B. da; PROTTIS, M. L. Aspectos da profissão docente no Brasil: análises exploratórias do Pisa 2015. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 338–360, 2021. DOI: 10.18222/ae.v30i74.6033. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/6033>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DA SILVA REIS, G. R. F.; MARQUES GONÇALVES, R. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1496. Disponível em:

<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1496>. Acesso em: 7 dez. 2022.

D'ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, n. 8, p. 86-101, 2020.

DE AZEVEDO MELO, Marcos Gervânio; NEVES, Marcos Cesar Danhoni; DA SILVA, Sani de Carvalho Rutz. UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS BRASILEIROS NO PISA 2015: POSSIBILIDADES DE SE REFLETIR SOBRE PROBLEMAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E À FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 8, n. 01, 2018.

DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019.

DO MONTE, Sergio Freitas; FEITOSA, Edinilza Maria Anastácio. Formação de professores em países como alto desempenho no Pisa e no Brasil: uma pesquisa exploratória. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2016.

DO NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; DE SOUSA MORAIS, Joelson; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. Políticas públicas para a formação de professores: reflexos no desenvolvimento profissional na Educação Básica. **Comunicações**, v. 28, n. 2, p. 201-227, 2021.

FERREIRA, Aline Cristina et al. Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. *Revista de psicologia (Santiago)*, v. 30, n. 1, p. 18-31, 2021.

FUCHS, T.; Wößmann, L. O que explica as diferenças internacionais no desempenho dos alunos? Um reexame usando dados do PISA. *Economia Empírica*, v. 32, n. 2-3, pág. 43-464, 2004.

GUERRA, MJL.; NAIDON, TC.; VIANA, LAF de C. . O BNC da formação de professores da educação básica: considerações sobre os estilos de aprendizagem. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 10, pág. e6039109111, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.9111. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9111>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GRAÇA, Vânia Gabriela et al. As TIC na formação inicial de educadores e professores. 2021.

JERONIMO, I. V.; CAMPOS, E. S.; OLIVEIRA, G. P. ADVERSIDADES E POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UM ENSINO DE QUALIDADE NO BRASIL NOS PADRÕES DO PISA. Anais do Seminário de Pesquisa e Inovação Tecnológica - SEPIT, [S. l.], v. 2, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.iftm.edu.br/index.php/sepit/article/view/597>. Acesso em: 03 dez. 2022.

JÚNIOR, A. P. de C. Formação docente e uso de TDICS na educação básica / Teachers Training and Use of DICTs in Basic Education. *Brazilian Journal of Development, [S. l.]*, v. 5, n. 7, p. 9697–9704, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n7-147. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2428>. Acesso em: 11 dez. 2022.

PIRES DE CAMARGOS JÚNIOR, Artur. FORMAÇÃO DOCENTE E USO DE TDICS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. *CIET:EnPED*, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722.

Disponível em:

<<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/29>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PEREIRA, Gorete; GOUVEIA, Isabel; FRAGA, Nuno. O professor do século XXI, que competências e desafios? As percepções das alunas de 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In: **O professor do século XXI em perspectiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada**. Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação, 2019. p. 600-623.

SANTOS, E. M. dos. Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. *Diversitas Journal, [S. l.]*, v. 5, n. 4, p. 3293–3308, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i4-1512. Disponível em:

https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1512. Acesso em: 5 dez. 2022.

SILVA, CL da; SANTOS, DMB DESENVOLVIMENTO DOCENTE PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO BÁSICA NA PANDEMIA COVID-19 . *SciELO Preprints* , 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3526. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3526>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. 2021.

SILVA, Josefa Alexandrina. Os desafios para o ensino de Sociologia na Educação Básica a partir da BNCC. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, n. 27, p. 45-57, 2021.

SÓ 5% TERMINAM ENSINO MÉDIO PÚBLICO COM APRENDIZADO ADEQUADO EM MATEMÁTICA, APONTA ESTUDO. **G1**, São Paulo (SP), 30 de novembro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/11/30/so-5percent->

terminam-ensino-medio-publico-com-aprendizado-adequado-em-matematica-aponta-estudo.ghtml. Acesso em: 01 de dezembro de 2022.

SORA, Alexandre. As concepções possíveis para blended learning e o desenvolvimento de competências segundo a Base Nacional Comum Curricular. 2020.

TELES, Nayana Cristina Gomes et al. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional. 2019.

UNICEF. A Situação Mundial da Infância 2021: em minha mente – promover, proteger e cuidar da saúde mental infantil. 2021. disponível em: www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021 Acesso em: 28 de outubro de 2022.

UNICEF/Gallup. O projeto infância em transformação. Uma pesquisa internacional multigeracional sobre a infância do século 21. disponível em: www.unicef.org/globalinsight/media/2266/file Acesso em: 26 de outubro de 2022.
UNICEF. Educação Brasileira em 2022 - a voz dos adolescentes. 2022. disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf Acesso em: 07 de novembro de 2022.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-08>

*Carolina Chagas Schneider*¹
*Cristiane Silveira dos Santos*²

7.1. Introdução

Em janeiro de 2003, o então presidente do Brasil assinou a lei nº 10.639/03 que alterou a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 26-A, incluindo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica brasileira, e 79-B inserindo o dia 20 de novembro nos calendários escolares como o dia da consciência negra.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

¹ Doutora e Mestra em Educação (PUCRS). Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, RS. E-mail: carolina.pa2392@educar.poa.br

² Doutoranda em Educação (PUCRS). Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, RS. E-mail: cristiane.santos142@edu.pucrs.br

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

No ano de 2008, a Lei nº 11.645/2008 atualizou a legislação existente, incluindo a temática indígena em seu texto. A partir da promulgação da Lei as escolas de educação básica teriam 10 anos para adequarem seus currículos e de fato implementarem seus preceitos.

No ano de 2004, a fim de regulamentar as mudanças efetuadas na LDBEN foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (DCN-ERER), nesse documento, segundo a Prof^a Dr^a. Gládis Kaercher, é que se trata pela primeira vez oficialmente de Educação das Relações Étnico-raciais - ERER (Schneider, 2021). A partir da publicação dessas diretrizes, a ERER lentamente passa a fazer parte do vocabulário pedagógico e, observando o currículo para além da documentação pedagógica, mas como efetivação da ação pedagógica, ERER passou a ser o termo de referência à própria Lei nº 10.639/2003 e a um conjunto de estudos e práticas pedagógicas que se desdobram a partir das Diretrizes para atingir os objetivos das mesmas. Importante ressaltar que as diretrizes objetivam implementar uma ERER e indicam que se faça isso através da reeducação das relações raciais.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais (Brasil, 2005, p.14).

A promulgação de tais Leis e Diretrizes são resultado de uma longa luta de movimentos negros organizados em busca de políticas públicas que trabalhem no combate ao racismo e em busca de uma educação mais igualitária para todos.

Políticas públicas são um conjunto de programas e ações desenvolvidos pelo Estado a partir de uma demanda da sociedade. Apesar de que, por ser uma implementação pública, a sociedade possa ter a falsa ideia de que estas políticas nascem da vontade dos governos, unicamente baseadas em ideias momentâneas e impulsivas, ou até de uma certa boa vontade política, a verdade é que muitas delas são pensadas a partir de estudos sérios e implementadas a partir de movimentos de pressão popular e política (Santos, 2019, p. 49).

E nesse sentido Gomes (2019) dá um caráter específico aos movimentos que, entre outras importantes ações, alcançaram as legislações de EREB: é o Movimento Negro Educador

uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas, ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeações de conflitos, mudanças no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (Gomes, 2019 p. 47).

Tais pressões políticas, de um movimento que conhecia suas próprias necessidades e tinha objetivos claros, levaram à promulgação das Leis e Diretrizes e seguem atuando no combate ao racismo e buscando reeducar as relações entre negros e brancos.

Para que haja uma mudança efetiva na educação do país é necessário ressignificar saberes e fazeres, ouvindo os envolvidos, buscando caminhos, aproveitando oportunidades e buscando aprender com professores e pesquisadores do assunto. Petronilha Silva (2011), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, declara que:

para promover, incentivar, relações étnico-raciais que valorizem igualmente a todos, é preciso desmontar hierarquias, mitos, histórias que cultiva em sentimentos de superioridade, de inferioridade. Assim, no que diz respeito aos projetos de vida, de sociedade, de nação, dos brasileiros negros, descendentes dos africanos escravizados, há que antes de mais nada, reconhecer particularidades da condição humana revelada por seus corpos negros, admitir a exigência de respeito à sua identidade vinculada ao mundo africano, ao orgulho do seu pertencimento étnico racial enraizado no continente de origem (Silva, 2011, p. 161).

No entanto, em 2023 a Lei nº 10.639/03 celebra 20 anos de existência e sua implementação ainda não é efetiva. Nas formações é comum encontrarmos professores e professoras que, além de não realizarem EREER, acreditam não ser necessária tal ação, justificando então a necessidade de órgão que fiscalize a implementação da lei. No estado do Rio Grande do Sul essa fiscalização vem sendo realizada pelo Tribunal de Contas do Estado através do Grupo 26-A do qual fazem parte diferentes segmentos representando a sociedade civil.

Os movimentos para que a EREER possa ser efetivamente implementada na educação brasileira são complexos, no entanto, gostaríamos de destacar que duas frentes são vitais para o trabalho: (i) efetiva implementação na escola por professores, gestores e comunidade escolar, e (ii) a formação sólida de professores e gestores sobre o assunto para conseguir desenvolver ações efetivas em EREER. Sendo assim, neste trabalho nos propomos a analisar o campo do ensino superior e o da escolarização básica em relação a EREER e as interlocuções possíveis e necessárias entre eles.

7.2. Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER

As DCN-ERER definem a EREER como a reeducação das relações entre negros e brancos (BRASIL, 2005). Nesse sentido a EREER é uma política de ação afirmativa que busca estruturar as relações entre negros, brancos e indígenas de forma mais igualitária.

Quando, em 2004, foram formuladas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER, as estudiosas e estudiosos que compunham tal Conselho e foram designados para a construção de tal documento basearam-se, conforme o documento, em práticas pedagógicas já desenvolvidas mas sobretudo, indicavam que a partir de tal documentação seria preciso criar “pedagogias de combate ao racismo”, tais como: Educação Antirracista, Educação Afrocentrada, Letramento Racial entre outras, dessa maneira podemos compreender que EREER pode ser desenvolvida com diferentes pedagogias. Então, desde 2004 com essa nomenclatura foram produzidas pedagogias que tinham e tem o objetivo de combater o racismo.

Sobre tais pedagogias o Parecer Nº 03/04 observa que:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 20).

A necessidade da criação e implementação dessas pedagogias de combate ao racismo, nos leva diretamente à discussão sobre qual a relação do campo da EREER com as Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que estão diretamente envolvidas com a formação de professores.

7.3. Panorama Da EREER na universidade - Formação e Pesquisa

Em pesquisa para produção de tese de doutoramento (Schneider, 2021) realizada entre 2017 e 2021, observamos a reiterada alegação de professores e professoras do ensino fundamental de sua impossibilidade de efetivação de uma EREER em suas salas de aula em razão da falta de formação inicial para que pudessem realizar tal atividade; entre os que desenvolvem EREER, muitos e muitas tenham declarado que a formação continuada é imprescindível para viabilizar a implementação da lei nº 10.639/2003. Além disso, somos professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e membras do Grupo Canjerê. Nosso grupo atua levando formações a professores e professoras em educação antirracista discutindo os preceitos da Lei e publicizando práticas realizadas por nós em sala de aula, que efetivam a EREER de forma exitosa.

Tanto na pesquisa, quanto nas formações realizadas com o Grupo Canjerê, a queixa é permanente e, nos parece, justificada, uma vez que são poucas e recentes as graduações que têm disciplinas voltadas ao trabalho com EREER.

Considerando que a rede de ensino em que constatamos a queixa da falta de formação para o trabalho em EREER é a rede municipal de Porto Alegre, optamos por limitar as buscas no âmbito desta cidade; da mesma forma, considerando que profissionais dos anos iniciais e educação infantil são as que detêm a maioria dos profissionais no quadro geral do município, optou-se por investigar a EREER nos cursos superiores de formação desses profissionais, assim sendo delimitamos as Instituições de Ensino Superior - IES que oferecem o curso de pedagogia presencialmente na cidade de Porto Alegre.

Consultando dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), encontramos 11 IES que oferecem o curso de Pedagogia em Porto Alegre, dessas apenas 3 instituições têm, em seus currículos publicizados, disciplinas que tratam de EREER direta ou indiretamente como veremos a seguir. Desta forma a alegação de falta de formação inicial, por parte de professores e professoras corrobora com os dados encontrados.

As três universidades que possuem, no curso de pedagogia, disciplinas que trabalham com as Relações Étnico-Raciais são: Universidade Federal do Rio Grande

do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Cada uma das universidades estudadas tem apenas uma disciplina voltada para a Educação das Relações Étnico-raciais, cujas ementas trouxemos abaixo, para uma breve análise das propostas:

Tabela 1. Universidades, Disciplinas e respectivas Ementas

PUCRS	UFRGS	UERGS
<p>EDUCAÇÃO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CARGA HORÁRIA: 30 horas</p>	<p>EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CARGA HORÁRIA 30 horas</p>	<p>EDUCAÇÃO INDÍGENA, DO CAMPO E QUILOMBOLA CARGA HORÁRIA 90 horas</p>
<p>Estudo das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena. Reflexão sobre as políticas públicas na educação brasileira voltadas para as relações étnico-raciais. Discute ações educativas de combate ao racismo e promoção da igualdade social, fortalecendo a cidadania e a equidade de direitos. (PUCRS, 2023)</p>	<p>Os processos educativos são instituídos e instituem-se em práticas socioculturais e, no caso brasileiro, as relações étnico-raciais demarcam um modo específico de expressão de preconceitos e discriminações, cotidianamente experimentados nos contextos escolares. Com caráter teórico-prático, compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com a história da educação e as práticas escolares é o objetivo central dessa disciplina. A interculturalidade como chave de leitura e possibilidade de compreensão da experiência educativa e os povos indígenas e afro-brasileiros como tema central de estudo e reflexão. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores. (UFRGS, 2023)</p>	<p>Desafios e perspectivas da Educação Intercultural na sociedade brasileira; produção, reconhecimento da multiplicidade de práticas, artefatos culturais que interpelam o campo educacional; elementos étnicos identitários fundantes da diversidade cultural brasileira e implicações pedagógicas; a formação de professores e a constituição interétnica da cultura brasileira. Análise das diretrizes, normativas e resoluções para educação no contexto da diversidade dos povos originários: indígenas, afrodescendentes e povos do campo. Prevê atividades práticas. (UERGS, 2023)</p>

Fonte: Elaboração das autoras.

Observamos que as ementas das disciplinas têm diferenças conceituais, mas que têm ao menos três eixos em comum: o reconhecimento e a compreensão das histórias das relações étnico-raciais, a análise das normativas sobre o assunto e atividades práticas em EREER.

Buscamos então, investigar o universo da pesquisa nos Programas de Pós-graduação destas IES procurando conhecer, pelo menos parcialmente, de que forma está se dando a produção de conhecimento científico em relação a EREER nestes espaços.

Silva (2011) fala da importância do campo da pesquisa na construção de paradigmas para a educação e observa que seu estágio docente de doutorado e as teorias e práticas vividas seguiram dando furtos, inclusive após a conclusão da pesquisa:

Investigar juntamente com os implicados em minhas curiosidades epistemológicas como diria Paulo Freire (nota de rodapé da autora: trata-se de curiosidade epistemológica, nos termos de Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia), implica atitude ética e política. Em outras palavras, não somente eu, pesquisadora, colho frutos também aqueles que se dispõem a juntos trabalhar na busca de compreensão a respeito da educação, da identidade, do pertencimento étnico-racial em sociedades multiculturais (Silva, 2011, p. 80).

Para mapear estas pesquisas, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). e nos repositórios das próprias universidades.

Optamos por usar as expressões/marcadores "Relações Étnico-raciais", "antirracista" e "10639/03", acreditando ser possível, através destas palavras-chave abarcar um maior universo de produções. Encontramos 44 dissertações e 10 teses na UFRGS, quatro dissertações e quatro teses na PUCRS e apenas uma dissertação na UERGS.

Tabela 2: Quantidade de Teses e Dissertações localizadas por IES

Étnico-raciais/Antirracismo/10639_03	Coluna1	Coluna2	Coluna3
IES	UFRGS	PUC	UERGS
TESES	10	4	0
DISSERTAÇÕES	44	4	1

Fonte: Elaboração das autoras a partir de pesquisa BDTD/Lume/OMNIS/UERGS em 2023.

Considerando que buscamos produções que estejam ligadas à área de educação escolhemos uma tese ou dissertação de cada IES para uma breve análise.

Na PUCRS temos a dissertação de mestrado intitulada CURRÍCULO E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº10.639/03 NO ENSINO MÉDIO DA EJA EM ALVORADA/RS" (Rosa, 2017), cuja temática discute a Educação das Relações Étnico-raciais dentro da escola em uma importante interlocução entre o campo da pesquisa acadêmica e o chamado "chão da escola", ou universo escolar. Em sua pesquisa Rosa (2017) pergunta: por que educar para as relações étnico-raciais? Ao que busca responder nas considerações finais:

Com base nos argumentos apresentados, assevera-se a importância do estudo dos temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais não apenas no universo da EJA como em todos os níveis do campo educacional, inclusive – e principalmente – na formação de educadores, em nível de graduação e Pós-graduação. A inclusão da Lei 10.639/03 no currículo escolar não deve ser compreendida como um simples acréscimo de conteúdo para educandos e educadores, mas como uma mudança estrutural em relação à concepção tradicional da educação. Uma consciência político-social pautada por uma orientação descolonizadora, que propicie uma dimensão ampliada sobre a riqueza étnica e cultural brasileira e possibilite abertura às múltiplas diversidades que se encontram nas salas de aula e no dia a dia de cada cidadão (Rosa, 2017 p. 164)

Na UFRGS, escolhemos a dissertação de mestrado HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA: ART. 26-A LDBEN NO CAMINHO DO TREM! (Rosa, 2021), cuja pesquisa “reflete um estudo sobre a implementação do Artigo 26-A da LDBEN no contexto escolar dos municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo e Porto Alegre (RS), municípios que compõe o caminho do trem”. (Rosa, 2021, p. 10). A autora pontua a importância de se trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola e observa que a implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 já deveria ter sido totalmente implementada até o ano de 2013, mas que ainda percebemos grandes dificuldades para a efetivação do trabalho. Nesse sentido, a pesquisa traz a presença de dois órgãos importantes para a luta antirracista: O Tribunal de Contas do Estado (TCE), que tem como missão auditar e acompanhar de que forma estão sendo feitos os investimentos nas políticas públicas. O Grupo de Trabalho (GT) 26-A, que é composto pela Defensoria-Pública da União/RS, Centro de Apoio Operacional em Direitos Humanos do Ministério Público Estadual/RS, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/UFRGS, Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, Ministério Público de Contas, Associação dos Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul, Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito, Professores e Técnicos Convidados da UFRGS e Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil/RS. A autora pontua que a presença dos dois órgãos “só contribui para que a educação antirracista seja construída na base e, com isso, toda a sociedade ganha”.

Ao concluir esse trabalho, realizo apontamentos e indicações acerca de tudo que é possível transformar em presença. Que ferramentas podem contribuir para descolonizar o imaginário coletivo que perpetua o racismo estrutural? Como acordar desse sono profundo? Segue um pequeno manual, construído pela autora, que contém sugestões concretas de como podemos contribuir para que o artigo 26-A seja presença nos currículos escolares. Tais “dicas” se inspiraram nas leis, nas diretrizes e no plano, como vontade de contribuir com os gestores, com os conselhos de educação e com os professores (Rosa, 2021, p. 132).

Já na UERGS encontramos apenas um trabalho dentro dos critérios por nós estabelecidos, que se intitula EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA INFANTIL: Trilhando possibilidades para o currículo antirracista. (Silva, 2021). A dissertação de mestrado profissional fala sobre “formação inicial e continuada de professoras para a Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER e o cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas escolas” (Silva, 2021 p. 7) e afirma que:

A Lei 10.639/03 surge como uma ruptura ao currículo eurocêntrico, mas colocá-la em prática não é tão simples, pois o que se encontra, muitas vezes, nas escolas é o currículo que não dá espaço à EREER, reduzindo a Lei a uma mera proposta que acaba sendo esquecida (Silva, 2021 p. 46).

Diante desta pequena pesquisa gostaríamos de refletir sobre a produção de conhecimento em Educação das Relações Étnico-Raciais que, mesmo em programas de pós-graduação de IES que possuem disciplinas voltadas para a EREER, se mostra insuficiente se levarmos em consideração a imensa desigualdade racial que vivemos em nosso país.

Concordando com as DCN-ERER que afirmam:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens (Brasil, 2005, p. 13).

Acreditamos que o campo do ensino superior carece de um trabalho efetivo de formação de professores e de formação de pesquisadores em EREER. Observamos que o trabalho em educação antirracista se dá também no cotidiano das relações, no universo das aprendizagens e na discussão intencional de saberes e fazeres, ou seja, na construção de uma instituição antirracista. Nesse sentido, inferimos fortemente que as IES carecem de um ambiente favorável a tais aprendizagens que, apesar dos 20 anos de promulgação da Lei, ainda são deficitários.

7.4. A EREER na escola de educação básica

Ribeiro (2019) afirma que a escola é o primeiro lugar onde grande parte das crianças negras têm contato com o racismo.

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível (Ribeiro, 2019, p. 12).

Percebendo essa realidade nos perguntamos: de que maneira a escola, como ambiente de escolarização, local em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, mas muito mais do que isso, lugar de vida, de convivência, de encontros e desencontros, pode contribuir eficazmente para o combate ao racismo?

Acreditamos fortemente que é papel da escola, como instituição social, como refúgio de sonhos, como máquina de criar e de socializar, servir a esse propósito. Pontuando fortemente que todos os atores da comunidade escolar, negros, brancos e indígenas têm direito a uma educação para a igualdade e têm o direito de aprender a perceber os sinais de uma sociedade que hierarquiza as diferenças e de receber ferramentas simbólicas para lutar contra elas.

Quando, em pesquisa de doutorado (Schneider, 2021) foi questionado se as professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre acreditavam ser importante realizar uma educação antirracista em sala de aula, 97% afirmaram que sim. No entanto, segundo declarações das próprias entrevistadas, somente 58%, o faziam de forma efetiva. *“Os números nos apontam que a maioria acredita na necessidade de se realizar uma educação antirracista, porém apenas 58% declaram fazê-lo cotidianamente”* (Schneider, 2021, p. 108)

Para além de quantificar a execução de atividades pedagógicas para a EREER em sala de aula, buscamos analisar em que tipo de currículo estas práticas se

encaixavam. A pesquisa em tela não buscava julgar práticas melhores ou piores e isso foi explicitado aos e às participantes dela, buscava sim refletir sobre a intencionalidade de cada uma e a necessidade de se corrigir a rota em alguns sentidos.

Para tanto o currículo em EREER foi analisado e classificado de acordo com 3 categorias:

1. **Currículo antirracista:** atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo buscando integrá-las ao cotidiano escolar, intencionalidade pedagógica ligada ao combate ao racismo e planejamento anterior evidenciado.
2. **Currículo festivo:** atividades pontuais, comumente ligadas a datas comemorativas ou festivas, intencionalidade pedagógica ligada à representação do negro e planejamento anterior nem sempre evidenciado;
3. **Currículo ocasional:** atividades desenvolvidas como reflexo de uma ação, dependentes de uma ocasião para acontecerem, intencionalidade pedagógica ligada à educação das relações raciais e planejamento anterior inexistente (Schneider, 2021, p. 121-122).

Concordando com Fernandes (2008), observa-se que:

não podemos reduzir a prática pedagógica a questões relativas aos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos em sala de aula, mas sim compreendê-la como uma prática situada histórica e socialmente, na qual está imbricado tudo o que é vivido em sala de aula. Toda escolha feita, todo modo de agir, todo modo de fazer, todo modo de estar em sala de aula é parte da relação entre educador/a e educandos/as e, portanto, da relação entre ensino e aprendizagem também (Schneider, 2021, p. 121-122).

Sendo assim, compreendemos o currículo antirracista como esse existir da escola, que perpassa absolutamente todas as relações, concretas e simbólicas, que busca uma educação igualitária, antirracista, e que leva em consideração os

referenciais teóricos em EREER e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2005), pois coloca dentro da escola, em todos os dias do ano, e em todos os espaços/tempos, o respeito à diversidade e as mais diversas formas de combate ao racismo.

No entanto, de acordo com a descrição que cada entrevistada fez de atividades realizadas em sala de aula, apenas 42,5% demonstraram trabalhar na perspectiva do currículo antirracista. Muito além da intenção de julgar saberes e fazeres, buscamos aqui apontar que a maior parte das entrevistadas na pesquisa demonstram interesse em realizar algum trabalho em EREER, no entanto, menos da metade dessas professoras demonstraram saber fazê-lo de forma efetiva ou ainda, não consideraram importante, ou não souberam, realizar o trabalho ao longo do ano no âmbito de todo o currículo. Acreditamos fortemente que esta defasagem de saberes e fazeres em educação antirracista se dá pela falta de formação, inicial e continuada, das professoras, professores, gestoras e gestores de escolas de educação básica, pelo menos das escolas pesquisadas.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

Pontuamos que a EREER não pode estar centrada apenas no professor e professora. É responsabilidade de todos os espaços, tempos e sujeitos da escola trabalhar numa perspectiva antirracista.

7.5. Considerações finais

Percebemos, em nossas pesquisas, que a universidade, numa perspectiva geral, possui um trabalho de formação inicial em Educação das Relações Étnico-raciais, ainda que incipiente e não em disciplinas formais na maioria das IES. Inferimos também que o campo da pesquisa se movimenta nesse sentido, trazendo pesquisas em ERER, conforme demonstramos, e, segundo a tese de doutorado de Schneider (2021), o trabalho em ERER nas escolas de educação básica, está sendo realizado.

No entanto, é fácil perceber que tanto no âmbito acadêmico, quanto no "chão da escola" o trabalho tem sido insuficiente.

Segundo Tardif (2011), o saber dos professores do ensino básico e médio está mais relacionado com as pessoas e identidades destes docentes, com a sua experiência de vida e história profissional, como também suas relações com os alunos em sala de aula, do que com a formação inicial recebida. Estas afirmações poderiam ser antagônicas ao que estamos afirmando aqui: que a formação, inicial e continuada é importante. No entanto, precisamos lembrar que estamos falando de racismo, discriminação racial e desigualdade racial. Algo que também é vivido e experienciado no dia a dia da vida do professor, em sua convivência em sociedade e em suas relações com os alunos, em seu existir como humano.

Sendo assim, muito mais do que uma base teórica no que diz respeito às aprendizagens humanas, é necessário que este professor aprenda e reflita sobre onde mora o racismo dentro dele mesmo, para que possa desenvolver pensamentos, atitudes e práticas em Educação das Relações Étnico-raciais de forma exitosa. O professor, para desenvolver uma base de trabalho para a ERER, necessita de uma formação que envolva os saberes e os conhecimentos do trabalho docente na perspectiva de um letramento racial emancipatório. Aquele que compreende os contextos do racismo em nosso país e as formas pedagógicas de ajudar seus alunos e a comunidade escolar no combate a este, se sente seguro em atuar nos mais diversos contextos, inclusive os de conflito racial.

Neste aspecto, acreditamos na importância das aprendizagens, discussões e reflexões acadêmicas, na graduação inicial do professor e na educação continuada,

como uma importante ferramenta de transformação. Como muito bem observa Paulo Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 32).

E salientamos que o sucesso da implementação das pedagogias de combate ao racismo que citamos neste trabalho, depende da desconstrução de vários conceitos e estereótipos proporcionados por uma sociedade que hierarquiza as diferenças.

Referências

BRASIL. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Conselho Nacional de Educação (Relatora). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2004.

BRASIL. Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 10 jan 2023

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1991.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação. Petropolis - RJ. Ed. Vozes 2017

PEREIRA, Márcia Moreira; DA SILVA, Maurício Pedro. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. Linguagens & Cidadania, 2012. http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf acessado em 10/01/23.

PUCRS. Disponível em: EMENTAS CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CURRÍCULO 9113 NÍVEL I (A PARTIR DE 2020/1) Acesso em: 06 de jan de 2023. RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. Companhia das Letras, 2019.

ROSA, Alan Barcellos da et al. Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS. 2017.

ROSA, Graziela Oliveira Neto da. História que a história não conta: Art. 26-a LDBEN no caminho do trem! 2021.

SANTOS, Cristiane Silveira dos. Genocídio da juventude negra: de Fanon à lei 10639/03 estratégias de construção das identidades negras como ferramenta de resistência (Bairro Restinga–Porto Alegre–RS, 2010-2018). 2019. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SCHNEIDER, Carolina Chagas. Cotas raciais no cotidiano da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais. 2021

SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da. Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista. 2021.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UERGS. Disponível em:

<https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202204/05103614-matriz-ppc-pedagogia.pdf> Acesso em: 06 jan 2023.

UFRGS. Disponível em: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO Acesso em: 10 jan 2023.

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-09>

Gelson Vanderlei Weschenfelder¹

8.1. Introdução

Para a maioria das pessoas, as histórias em quadrinhos (HQs) de super-heróis se restringem ao entretenimento do grande público, principalmente do público infantojuvenil. Entretanto, elas não são tão inocentes como aparentam ser, pois, além de diversão, introduzem e abordam questões importantes da vida. São temas ligados à superação de adversidades, construção de identidade pessoal, elementos de ética, moral, justiça, enfrentamento de medos, de situações de violência, entre outros (Weschenfelder, 2011).

É inegável o crescente número de pessoas que vivem em condições desfavoráveis no Brasil e no mundo. Essa condição independe de idade, localização geográfica ou densidade populacional (WHO, 2002). Por isso, muitos profissionais da área da educação, psicologia e ciências afins vêm buscando estudar recursos e possibilidades de investimentos em pesquisas que tragam conhecimento acerca de intervenções psico-educacionais positivas. Segundo Yunes, Silveira, Juliano, Pietro e Garcia, intervenções positivas buscam auxiliar e apoiar a procura da felicidade e do alívio de sintomas de depressão em nível de prevenção, ou seja, elas permitem “intervir antes que as patologias apareçam, quando o indivíduo, grupo ou comunidade ainda estão sãos” (2013, p. 231).

Um grupo, em particular, merece a atenção de investigadores: as crianças e jovens. Pelas peculiaridades das fases de desenvolvimento em que se inserem, estão expostos a condições que podem resultar em comportamentos, padrões de conduta

¹ Doutor em Educação (UNILASSALE). Realiza estágio pós-doutoral em Educação (PUCRS).
E-mail: gellfilo@gmail.com

e rotinas que, por vezes, perduram durante a fase adulta (Windle *et al.*, 2004; WHO, 2004). No Brasil, consoante balanço do governo (Rede Nacional Primeira Infância, 2015), de janeiro a julho de 2015, ocorreram 66.518 denúncias de violações de direitos humanos. Destas, 42.114 estão relacionadas a violações dos direitos de crianças e adolescentes, o que equivale a 63,2% de todas as denúncias do período. Segundo o estudo da Secretaria (Rede Nacional Primeira Infância, 2015), os abusos registrados contra crianças e adolescentes estão mais relacionados a episódios de negligência (definida como a ausência ou ineficiência no cuidado), com 76,35%, seguida de violência psicológica, com (47,76%), violência física (42,66%) e violência sexual (21,90%). Estudos indicam que crianças que sofreram abandono ou negligência dos pais, abusos e outros tipos de violências e/ou privações, apresentam taxas mais elevadas de comportamentos de risco na fase adulta (Cole, 2014; Juffer; Van Ijzendoorn, 2005). Sem a intervenção adequada, os resultados, como baixa autoestima, tendências suicidas, uso de substâncias e comportamento sexual de risco, entre outros, poderão agravar-se ao longo da adolescência e perdurar na idade adulta (ZAPPE; Dell'AGLIO, 2016).

Em resposta a isso, vários profissionais da área da Educação e da Psicologia buscam soluções para as ameaças à saúde mental de crianças e adolescentes em situação de risco. Nesse sentido, projetos de intervenção no âmbito escolar, com foco na promoção de desenvolvimento humano, devem ser priorizados, visto que funcionam como medida de prevenção.

8.2. Intervenções Positivas na área da educação

É consenso que o ambiente escolar constitui, ao lado da família, um importante espaço de promoção do desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. Entretanto, nele também são registradas inúmeras e frequentes manifestações de comportamentos agressivos, conflitos e de expressões de intolerância (Abromovay, 2002; Portela, Dalbosco, 2016). A violência praticada na escola, que envolve *bullying* (Fernandes *et al.*, 2017; Fernandes, 2016), agressões físicas e verbais entre pares ou contra educadores, depredações na estrutura física, consumo de drogas, porte de armas, preconceito e discriminação, entre outros

(Portela, Dalbosco, 2016), traz consequências sérias para o público envolvido. Ela pode produzir, por exemplo, importantes implicações na saúde social dos jovens, sobretudo, na constituição psicológica deles. Cite-se algumas delas: prejuízo nas relações sociais; comprometimento na qualidade de vida; impactos no desenvolvimento emocional; depressão; transtornos pós-traumáticos, entre outros (Portela, Dalbosco, 2016). Diante dessa realidade, poder-se-ia afirmar a necessidade de muito planejamento e da execução de intervenções protetivas ou “intervenções psico-educacionais positivas”. A meta a ser buscada por essas intervenções segue os princípios da Psicologia Positiva² e caminha no sentido de provocar reflexões que orientem estes jovens a buscarem a felicidade e a aliviarem os sintomas das suas experiências de sofrimento e dor (Seligman, *et al.*, 2005). Além disso, são ações que visam a promover resiliência, com transformações de si e de seu meio social (Yunes, 2015), por meio do fortalecimento pessoal e social. Conforme Yunes, Silveira, Juliano, Pietro e Garcia (2013), desenhar e realizar uma intervenção positiva propõe atuar preventivamente, ou seja, é interferir na etapa em que indivíduos, grupos e comunidades ainda estão saudáveis e produtivos. Tais intervenções somente se tornam possíveis se os protagonistas das mesmas partirem de uma visão mais otimista dos seres humanos. Esse é um grande desafio no mundo atual, midiático, que sobrevive do “consumo” de manchetes e reportagens que vendem o lado perverso e maldoso de alguns seres (des)humanos (Weschenfelder *et al.*, 2018). Sendo assim, faz todo sentido criar intervenções positivas em ambientes educativos formais para gerar ações que visam a promover aprendizagens transformadoras e geradoras de resiliência a partir de exemplos inspiradores e interações de bons tratos (Weschenfelder, 2020).

8.3. Formação continuada

O espaço da escola apresenta diversas dificuldades, de variadas ordens. Nesse contexto, os docentes, com frequência, se sentem impotentes, muitas vezes

² Psicologia Positiva é um campo de estudo da Psicologia que foca nos elementos que podem trazer felicidade às pessoas. Assim, em vez de priorizar a identificação de desvios ou patologias mentais, o segmento se volta para a manutenção e reforço do bem-estar do paciente.

por não terem tido preparação suficiente para enfrentar os desafios da profissão. Quando se trata de questões de vulnerabilidade social e de situações de risco, as dificuldades tomam contornos ainda maiores. Para Gatti (2017), a formação do professor não contempla essas questões. Para a teórica, muitos cursos de licenciaturas se mostram equivocados e alienados das realidades socioculturais contemporâneas.

Silva e Machado também evidenciam a necessidade de um outro e novo olhar sobre a formação. Consoante os autores, a formação continuada representa, "além de uma necessidade, uma possibilidade de construir ações pedagógicas coerentes e viáveis nos contextos da ação profissional docente" (2018, p. 96). Imbernón (2010) vai na mesma direção, assinalando, ainda, que há a necessidade de parceria entre a produção acadêmica e a Educação Básica, que, articuladas, podem desenvolver pesquisas significativas que convergem para as problemáticas enfrentadas no dia a dia escolar.

As formações continuadas não se constituem em novidade para os docentes, mas, com certa frequência, elas frustram os professores, que anseiam por soluções imediatas para dilemas que também são imediatos. Ainda, por vezes, referidas formações estão distantes da realidade cotidiana e, assim, não conseguem atender às expectativas dos professores. Nestes casos, são olhares de fora, que, consoante Machado (2013), não contribuem para o desenvolvimento de uma autonomia profissional. É necessário, portanto, investir na inovação das formações, articulando as temáticas de maneira mais incisiva com a realidade escolar. Há uma necessidade de busca de parcerias, principalmente entre pesquisas sobre o tema e apresentação dessas aos docentes da educação básica. Algo que a relação entre universidade e escola pode contribuir.

Gatti & Barreto levantam alguns elementos que incitam uma reflexão sobre a formação continuada de professores. Segundo as autoras, muitas formações são organizadas sem ambicionar sintonia com as reais necessidades e dificuldades de docentes e da escola como um todo. Além disso, não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos docentes. Ainda mais grave é quando os formadores não têm o conhecimento necessário dos contextos escolares (2009, p. 221). Diversos pesquisadores do tema alegam que há certa pobreza de iniciativas

ousadas que de fato rompem com os modelos clássicos de formação docente (Marconi, 2017; Vaillant, 2016; André, 2013), constituindo um elo entre a proposta e a realidade. Para Silva e Machado, "constata-se de forma veemente que uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas práticos do chão da escola" (2018, p. 108).

8.4. As HQs e o seu potencial como recursos humanos

Segundo William Irwin, "um dos mais notáveis desenvolvimentos na cultura pop da atualidade é o forte ressurgimento dos super-heróis como ícone cultural e de entretenimento" (2005, p. 9). Ao contrário do que muitas vezes se pensa, as histórias de super-heróis introduzem e abordam de forma vívida questões de suma importância enfrentadas pelas pessoas. Elas dialogam com a ética, a responsabilidade pessoal e social, a justiça, o crime e o castigo, a mente e as emoções humanas, a identidade pessoal, a alma, a noção de destino, o sentido da vida, o que pensamos da ciência e da natureza, o papel da fé, a importância da amizade, o significado do amor, a vidas em família, as virtudes clássicas como coragem, entre muitos outros temas. Talvez por esse motivo, as HQs tenham um público fiel que se prende ao universo dos super-heróis, conferindo-lhe grande audiência.

8.5. Destaque ao fato humano nas superaventuras

Os quadrinhos aparecem, inicialmente, como tira de jornal, com viés cômico, características desde o surgimento com 'Yellow Kid', em 1895. Por volta da década de 1930, as tirinhas já publicadas em jornais passaram a ser republicadas em revistas independentes. Assim surgem as revistas de histórias em quadrinhos (Comic Book), como as conhecemos atualmente. Portanto, é somente com o gênero de superaventura, que surge em 1938, que o indivíduo, na figura do herói, assume papel predominante. Isso se deve às condições históricas que engendraram o novo gênero, como afirma Viana: "a Crise de 1929 traz a necessidade de um indivíduo forte,

resistente, um verdadeiro 'herói' (2005, p. 22). Para Marny (1970) há, inclusive, uma 'divinização do herói', engendrada por uma necessidade social.

As HQs do gênero superaventura (super-heróis) substituem os quadrinhos com desenhos caricatos e histórias cômicas. Os super-heróis nascem após a quebra de Wall Street que provocou uma catastrófica depressão mundial, quando bancos foram à falência, pessoas perderam seus empregos e lares, a criminalidade cresceu e surgiu na Europa um ditador que prometia grandes mudanças (Adolf Hitler). Segundo Morrison (2012), o palco estava armado para a resposta da imaginação do Mundo Livre.

Surgia ali, neste terreno fértil, o gênero das superaventuras e, com eles, a necessidade do super-herói. Conforme Chopra, "esses super-heróis são desesperadamente necessários para solucionar nossas atuais crises em um mundo tomado por conflitos, terror, guerra, ecodestruição e injustiças sociais e econômicas" (2012, p.14).

As HQs do gênero superaventura foram produzidas por aqueles que são oprimidos e não conseguem imaginar que são os próprios agentes de sua libertação e, por isso, jogam suas esperanças nos heróis. Como estes, na realidade, são praticamente inexistentes, então o herói dos quadrinhos aparece como o seu substituto imaginário (Viana, 2005, p. 24).

O super-herói ganhou vida em meio às crises do século XX, como a Grande Depressão, o início da Segunda Guerra Mundial etc. (Weschenfelder, 2017). Para Knowles, o povo norte-americano estava com medo por ter experienciado todos estes acontecimentos. Assim, os personagens das HQs de superaventura "proporcionavam conforto e certa fuga da realidade" (2008, p. 23). Com as transformações sociais, a realidade cultural se transforma, sendo terreno prolífico para a criação desse objeto cultural. Assim, para Santos, "fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência" (1987, p. 8). As HQs de superaventura, nessa ordem, são uma leitura de seu tempo, traduzindo os acontecimentos históricos/sociais.

Os super-heróis estimulam virtudes, como a coragem nas crianças, bem como a força para enfrentar desafios, vencer os medos, proteger os mais fracos, defender

ideais etc. (Weschenfelder, 2011). Neste cenário, eles representam os atributos que os humanos mais admiram em si próprios. Os personagens são mais do que apenas ídolos, são modelos morais.

Na contramão do que muitas pessoas pensam, as HQs (bem como suas adaptações para os desenhos animados de TV e para o Cinema) não prejudicam a formação da criança e/ou adolescente. Muito pelo contrário, no confronto do 'Bem contra o Mal', temática recorrente nas HQs, não há indução do leitor/espectador à violência: os ensinamentos acionam estratégias de resolução de conflitos com dignidade (Weschenfelder, 2011). Assim, as HQs podem vir a ser instrumentos pedagógicos potentes, principalmente para o encontro de exemplos de superação e enfrentamento de situações difíceis que remetem ao construto da resiliência (Masten, 2014; Walsh, 2005; Yunes, 2015).

A Mattel do Brasil, por exemplo, maior fabricante de brinquedos do país, em conjunto com o Instituto de pesquisa GFK Indicador, realizou uma pesquisa junto a crianças, para entender que função os heróis ocupam hoje no imaginário infantil. O estudo revelou que, dentre outros aspectos, esses personagens têm função essencial na formação delas. Constatou-se que os super-heróis estimulam suas virtudes, como a coragem de enfrentar desafios, vencer os medos, proteger os mais fracos, defender ideais e combater o inaceitável. Mais do que ídolos, se firmam como modelos a serem seguidos. No entanto, não são desprovidos de medo e, justamente por isso, são fonte de coragem (GFK Indicador, 2008).

Outro exemplo emblemático sobre super-heróis e o enfrentamento de situações de estresse é encontrado com os pacientes da ala de oncologia pediátrica do Hospital A. C. Camargo Center, em São Paulo. Esse Hospital tornou-se conhecido por ter ganho uma "superajuda" no tratamento do câncer infantil, ou melhor, uma "Super-Fórmula". Na tentativa de reforçar a esperança das crianças e alimentar a sua vontade de lutar contra a doença, a ala da oncologia pediátrica do hospital A. C. Camargo Center foi transformada na 'Sala da Justiça', alusão ao local da equipe de super-heróis das histórias em quadrinhos da DC Comics. Heróis como 'Batman', 'Aquaman', 'Mulher Maravilha', 'Lanterna Verde', entre outros da 'Liga da Justiça', fazem muito sucesso e são populares entre as crianças. A ala foi toda redecorada: a sala de brinquedos se transformou em Sala da Justiça, portas e corredores foram

adesivados e a fachada ganhou uma entrada exclusiva para os pequenos heróis, que na verdade eram os pequenos pacientes que sofriam com diferentes formas de câncer (A.C. Camargo Center, 2014).

O projeto foi lançado em 2013 e contempla uma série de ações que foram criadas pela agência JWT. A iniciativa tem como objetivo oferecer mais leveza ao tratamento do câncer infantil. Não somente a ambientação dos espaços foram modificados, os recipientes usados na quimioterapia também foram remodelados e ganharam uma nova roupagem: cápsulas baseadas nos uniformes dos super-heróis.

A adaptação de objetos usados pelos super-heróis nos utensílios de medicamentos traça um paralelo entre as batalhas dos personagens contra o mal e a batalha da própria criança contra o câncer. Assim, a abordagem trabalha com a ideia de invencibilidade, na medida em que a criança usa como modelo o super-herói e sua superpotência que, simbolicamente, irá empoderá-la ao invés de enfraquecê-la. Dessa maneira, ela passa a acreditar que, assim como o super-herói, ela tem poderes de enfrentar qualquer desafio, como, por exemplo, a batalha contra sua doença.

Entretanto, uma ideia pouco disseminada é que a grande maioria dos super-heróis das HQs sofreram ou ainda sofrem com adversidades sociais. Entretanto, eles superam as adversidades por intermédio do empoderamento e poder de enfrentamento dos males e sofrimentos de diversas formas. Assim, seu simbolismo como uma “ferramenta” de intervenção psico-educacional e promotora de resiliência e empoderamento traz importantes benefícios a crianças e adolescentes no enfrentamento do sofrimento das adversidades sociais. Projetar estes personagens ficticiais como modelos de superação e possibilitar que as crianças em momentos vulneráveis de suas vidas se inspirem para superar seus sofrimentos pode ser um motor propulsor para fazer uma “virada” (Rutter, 1987) de grande significado para o resto de suas vidas.

Estudos, como o de Weschenfelder (2017), demonstram que é possível realizar paralelos entre as adversidades da vida real de crianças e jovens desfavorecidos (por exemplo, por abandono, abuso, etc.) e as histórias de vida ficticiais vividas pelos super-heróis, especialmente no estágio anterior à transformação desses personagens heroicos representadas por suas “capas e/ou máscaras e fantasias”

(Weschenfelder, 2017). Esses últimos aparecem revestidos da simbologia de força e coragem para combater o crime e o mal (Weschenfelder, 2011). Tal fato leva a questionar e investigar quais seriam as implicações clínicas, sociais, educacionais e políticas dessas semelhanças para a construção de programas de apoio e promoção de resiliência em diferentes ambientes educativos.

8.6. Não é nem um pássaro, nem um avião! São os super-heróis pairando em salas de aula

Poucos profissionais da educação acreditam que os personagens de superaventura possam ser usados como recurso pedagógico de motivação e inspiração no desenvolvimento de crianças. Ao tratar desse tema, Harris (2016) ressalta a eficácia de uma das estratégias usadas por uma educadora americana em seu trabalho, qual seja, possibilitar que as crianças vestissem indumentárias dos personagens das superaventuras. Com essa simples movimentação do mundo simbólico infanto-juvenil, algumas crianças revelaram sentir-se especialmente empoderadas, seguras, confiantes e com a coragem e o olhar esperançoso de um super-herói (Harris, 2016). O trabalho de Harris sugere, ainda, que o trabalho escolar com os sentimentos de compaixão e preocupação solidária, sublinhados em várias histórias de super-heróis, pode ser uma ferramenta eficaz para prever e conter iniciativas de bullying. Isso está em consonância com os argumentos de Weschenfelder (2014) de que os super-heróis são modelos de valores de ética e educação moral. Nesse sentido, personagens super-heroicos apresentam potencial como recurso educativo e podem se fazer presente nas salas de aula (Weschenfelder, 2014) e em ambientes terapêuticos.

Mas, em que medida o personagem super-heroico pode auxiliar na fase anterior ao seu empoderamento, ou seja, antes de manifestar seus superpoderes, quando ainda está sem capas e máscaras que escondem sua identidade real? Constata-se que o super-herói na fase "Pré-Capa/Pré-Máscara" está muito vivo e compartilha suas histórias com muitas crianças em situação de risco. Fradkin, Weschenfelder e Yunes, (2016), em um estudo que tinha como objetivo indexar as adversidades vividas pelos super-heróis, observaram que a grande maioria dos

personagens de superaventura já viveu ou vive alguma adversidade: orfandade; abandono; membro da família assassinado; bullying; limitações econômicas; abusos e violência sexuais, entre outros. Entende-se que essas adversidades na fase Pré-Capa/Pré-Máscara dos super-heróis apresentam potencial para promover o empoderamento de crianças e jovens de grupos vulneráveis (Fradkin *et al*, 2016), facilmente identificáveis em ambientes educacionais.

Os personagens super-heroicos já estão presentes no imaginário infantojuvenil e inclusos numa elaboração interventiva, passando a ter grande força de identificação lúdica e auxiliando o encontro de caminhos com gosto de empoderamento. Entretanto, cabe ressaltar que, em um ambiente de sala de aula, existe uma linha tênue entre se inspirar nos super-heróis e ter um profissional da educação como tutor para promover uma intervenção usando super-heróis.

Para compreender alguns pontos relacionados à inserção das HQs na prática escolar, promoveu-se uma ampla investigação junto a docentes no estado do Rio Grande do Sul, cujo resultado apresentamos a seguir.

8.7. O que os profissionais da educação pensam sobre as HQs em sala de aula?

O trabalho de coleta de dados valeu-se de um questionário no Google Drive, enviado a docentes do estado do Rio Grande do Sul, através de secretárias estaduais e municipais e redes sociais da rede privada de educação. No total, 891 docentes responderam ao questionário.

As respostas evidenciaram que 54,4% dos docentes já foram leitores de algum tipo de história em quadrinhos; 34% ainda possuem o hábito de ler o gênero; 7,2% nunca leram e 4,4% gostariam de iniciar a leitura. Entre aqueles que eram leitores ou que possuem ainda o hábito de ler, 83,1% citaram as HQs infantis (Turma da Mônica, Disney etc.) como as preferidas; 71,8%, as tiras de jornais; 58,9%, as HQs Cômicas (Hagar, Mafalda entre outras) e 36,5%, as HQs de superaventura (super-heróis). A pesquisa também mostrou que 57,5% do total dos respondentes, possui algum item/produto de algum personagem das HQs (ex: canecas, camisetas, cadernos etc.).

O público respondente destacou que 76,5% das bibliotecas escolares possuem quadrinhos em seus acervos, desses 50% do público pesquisado comentaram que já utilizaram em sala de aula e 22,7% gostariam de utilizá-los. Questionados de forma utilizaram 92% como incentivo ao hábito de leitura. Outra questão levantada foi, se sentem seguras a utilizarem esse objeto em sala de aula para outras atividades, 89% responderam que não.

Quando questionados se acreditam que as HQs são puramente um simples objeto de entretenimento, 63,7% acreditam que elas vão muito além do simples entretenimento. 87,3% responderam que elas servir como material pedagógico em sala de aula. Na questão que versava sobre o interesse por uma formação de como trabalhar com HQs em sala de aula, 92,5% dos docentes investigados que gostariam de participar de alguma formação docente e/ou ter algum material formativo sobre o uso de histórias em quadrinhos em ambiente escolar.

A pesquisa indica, portanto, que, a maioria dos docentes conhece o gênero e 88,4% deles já consumiram, em algum momento, ou ainda consomem histórias em quadrinhos. Porém, um número expressivo (89%) relatou que não se sente seguro em utilizar quadrinhos em sala de aula, ainda que boa parte das histórias apresente questões tratadas em ambiente escolar, temas ligados às Ciências Humanas, da Natureza, Linguagens e Matemáticas. Além do mais, estas produções estão recheadas de temas ligados à pluralidade cultural; à ética e cidadania; ao meio ambiente; a questões de representatividade de gênero, relações étnico raciais, entre outros. São assuntos que estão nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, justifica-se um investimento na formação de docentes, que tenha por objetivo prepará-los (melhor) para utilizar este expoente da cultura, as histórias em quadrinhos.

8.8. A criação de uma formação docente

Com base no questionário respondido por docentes do estado do Rio Grande do Sul, há um estudo, em andamento, que trata de apresentar e avaliar a criação de uma formação de professores da educação básica sobre o uso de histórias de super-

heróis em sala de aula. Apresenta-se, aqui, uma proposta de formação docente, como ponto de partida para reflexões acerca da temática. O objetivo é fomentar intervenções promotoras de desenvolvimento humano em ambiente escolar por meio da cultura pop, demonstrando que os super-heróis podem se constituir tutores de resiliência, portanto, importante recurso para o desenvolvimento de intervenções psicossociais em contextos educativos diversos. A formação prevê três etapas distintas, que se resumem nas seguintes ações: 1- Desenvolver, implementar e avaliar uma formação docente, junto a professores da educação básica, que os capacite para a utilização de histórias em quadrinhos como mediação pedagógica atraente e eficiente para a formação relacional e psíquica das crianças e dos adolescentes; 2 - Implementar o Programa de Intervenção "Seja Super-Herói de sua própria vida", com registro audiovisual, para que a experiência possa ser transformada em material didático pedagógico e; 3 - Realizar uma avaliação de seguimento, após a formação docente, para investigar a aplicação da proposta nas atividades dos professores junto a seus alunos.

Os participantes serão professores da educação básica e alunos de licenciatura. Os candidatos serão selecionados a partir dos seguintes critérios: a) desenvolver atividades docentes junto a crianças e adolescentes; b) ter no mínimo 6 meses de experiência docente; c) apresentar disponibilidade para aplicar a proposta em sala de aula, no período de 2 meses após a participação no estudo.

As oficinas ocorrerão nas dependências das escolas, em horários e datas previamente agendadas. Após esse período de formação, os participantes terão o acompanhamento para aplicação e/ou adaptação de atividades em seus ambientes escolares.

A formação está dividida em 4 (quatro) módulos de 2h (duas horas) cada. Esses módulos terão os seguintes temas e conteúdos básicos:

Tabela 1. Módulos da formação docente

Módulo	Tema	Conteúdos
1	Histórias em Quadrinhos (HQs), que objeto é esse?	- O que são as HQs; - O que é Arte Sequencial; - Arte moderna e marginalizada, críticas históricas sobre a influência em crianças e adolescentes.
2	HQs em ambiente escolar	- O uso de HQs como objetos didáticos pedagógicos; - Painel de experiências pedagógicas; - Oficina prática: conhecendo HQs.
3	Intervenções psico-pedagógicas e práticas docentes com quadrinhos	- Aplicação do programa com os participantes e realização de oficina de roteiro de HQ e Programa de Intervenção "Seja Super-Herói de sua própria vida". Painel de experiências pedagógicas; - Apresentação de estudos e intervenções positivas que usam o personagem de HQs de superaventuras em suas ações.
4	Criação de práticas docentes	- Criações de projetos didáticos com o uso de HQs a serem aplicados em ambientes escolares.

Fonte: Elaboração do autor.

Para a avaliação dessa formação docente, serão aplicados questionários em formato de pré-teste e pós-teste: a) Questionário sócio demográfico, para levantar dados como sexo, idade, tempo de experiência docente, entre outros; b) Questionário sobre Quadrinhos em sala de aula, para avaliar conhecimentos em HQ; c) Questionário de Avaliação do Programa, para avaliar a satisfação dos participantes com as oficinas, a clareza e compreensão dos conteúdos abordados e a generalização e a aplicação do aprendizado por parte dos participantes após o término da formação docente. Também inclui questões descritivas para avaliar quais as atividades ou temas abordados foram importantes, se colocaram em prática algo aprendido, se notaram alguma mudança na sua prática docente e; d) Observação e registro visual da produção gerada a partir das atividades desenvolvidas pelos professores, com seus alunos, com uso das HQ (após a formação concluída).

Os dados coletados serão analisados qualitativamente a partir da Análise de Conteúdo do Tipo Temática (Saldaña, 2013), nos seguintes passos: pré-análise: transcrição e familiarização com os dados; primeiro ciclo de codificação por 1) magnitude; 2) estrutural; 3) avaliativa; segundo ciclo de codificação: método de codificação padrão; pós-codificação: interpretação dos dados. Será realizada, também, uma análise quantitativa descritiva no que se refere à Ficha de avaliação,

preenchida pelos participantes, observando médias nos aspectos de satisfação, clareza e compreensão e generalização. Ainda serão analisados os produtos gerados pelos professores, nas atividades desenvolvidas com seus alunos, a partir da formação docente.

8.9. Resultados de uma formação

No ano de 2020, foi realizada uma formação de professores em um município da Encosta da Serra Gaúcha, nos moldes da proposta apresentada anteriormente. Houve a participação de 25 docentes da educação básica nesta formação preliminar, que lecionam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Deste público respondente, 78,3% já consumiu alguma HQ; 13% consomem ainda algum gênero de história em quadrinhos e, 8,7% nunca leu alguma produção em HQ. Mas esses responderam unanimemente que, conhecem alguns personagens desse objeto cultural. Esses docentes também relataram que, 91,3 % nunca participou de alguma formação e/ou recebeu algum material sobre o uso de histórias em quadrinhos em ambiente escolar. Dos que responderam que sim (8,7%), receberam algumas dicas de usar plataformas digitais para criar quadrinhos com os alunos e/ou viram sobre o gênero em suas formações acadêmicas.

Quando questionados se já utilizaram quadrinhos em suas práticas docentes, 65,2% do total dos respondentes respondeu positivamente. Quando indagados sobre como procederam, a grande maioria desses, utiliza as histórias em quadrinhos para o incentivo à leitura.

Estes docentes que participaram desta formação complementar, a sua maioria, 97% relataram que possuem dificuldades e não se sentem seguros em utilizar a ferramenta histórias em quadrinhos em suas aulas. Porém, foi unânime a resposta positiva, quando questionados se acreditam que, os personagens das HQs possam trazer questões benéficas para o desenvolvimento de seus leitores.

Após a aplicação desta formação preliminar docente, um questionário avaliativo sobre essa foi aplicado. Questionados se a partir da formação, você começou a consumir algum gênero dos quadrinhos, 50 % dos participantes responderam positivamente e 36,4% responderam eu ainda não, mas possuem o

interesse. Deste público respondente, foi unanimidade a percepção que, os quadrinhos não se restringem apenas ao entretenimento do grande público, principalmente do público infanto-juvenil. E, ainda, acreditam que, a partir da formação, que os personagens das HQs possam trazer questões benéficas para o desenvolvimento de seus alunos.

Realizando uma avaliação sobre a formação docente, 54,5% dos participantes responderam que, saem desta muito satisfeitos; 40,9% satisfeitos e 4,5% regular. Referente as aprendizagens da formação, responderam, 50% saem muito satisfeitos, 40,9% satisfeitos e 9,1% regular. Quando questionados a darem sugestões, a resposta que predominou foi, ter uma formação mais longa, pois há muitos conteúdos para pouco tempo de aprendizado. Sobre os conteúdos 72,7% que entenderam quase tudo os conteúdos abordados durante os encontros e 27,3% relataram que tiveram o entendimento sobre tudo.

Quando questionados sobre se há pretensão de utilização dos conteúdos propostos abordados na formação com seus alunos, a resposta foi unânime. Do público respondente, 81,8% relataram que saem muito satisfeitos da formação docente e 18,2% saem satisfeitos dessa.

8.10. Considerações finais

Diversos estudos apontam a necessidade de repensar algumas formações docentes, que se mostram equivocadas e alienadas das realidades socioculturais contemporâneas. Portanto, há necessidade de um novo olhar sobre os processos formativos, com vistas à qualificação para a construção de ações pedagógicas coerentes e viáveis nos contextos da ação profissional docente, uma aproximação entre a universidade e escola, pode vir auxiliar neste contexto. Além disso, defende-se, nesse percurso, a necessidade de realização de parcerias entre a Academia e a Educação Básica. Articuladas, as duas instâncias podem desenvolver pesquisas significativas que se voltem para as problemáticas enfrentadas no dia a dia escolar e que estejam mais próximas da realidade do contexto social.

Ao mesmo tempo há pesquisas que demonstram que a utilização de objetos da cultura pop, como as histórias em quadrinhos de superaventura, por muito tempo

demonstrada em ambiente escolar, hoje podem ser uma ferramenta de auxílio didático, de construção de intervenções psico-educacionais, principalmente para promover desenvolvimento humano em espaços escolares. Entretanto, a pesquisa aqui apresentada evidenciou que muitos professores conhecem o objeto cultural histórias em quadrinhos, possuem acesso a ele, porém, não se sentem seguros em utilizá-lo como ferramenta cultural em sua prática. Em função disso, demonstram um interesse em participar de alguma formação docente e/ou ter algum material formativo sobre o uso de histórias em quadrinhos em ambiente escolar.

Assim, diante desses resultados, propôs-se a formação continuada de docentes da Educação Básica, a qual fomenta intervenções promotoras de desenvolvimento humano em ambiente escolar por meio da cultura pop, demonstrando que os super-heróis podem se constituir tutores de resiliência e importantes recursos para o desenvolvimento de intervenções psicossociais para o desenvolvimento humano em contextos educativos diversos.

Há algumas ações sendo realizadas em ambientes escolares utilizando os quadrinhos e objetos da cultura pop. Tanto em realizações de pesquisas acadêmicas como criações de intervenções psico-educacionais com este tema. Há uma necessidade e um anseio de docentes, de levar esses resultados para fora dos muros acadêmicos para educação básica. A própria BNCC (Base Nacional Curricular Comum) propõe a utilização das HQs na educação básica; bem como, esse objeto traz na maioria de suas histórias questões que são utilizados em sala de aula, ligadas a diversas áreas de conhecimento escolares, de forma a enriquecer a discussão sobre questões ligadas aos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), importantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

Referências

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: Unesco Brasil, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>

A.C. CAMARGO CENTER. **Superfórmula para combater o câncer**. 2014. Disponível em: <http://www.accamargo.org.br/superformula/>. Capturado em 20/05/2015.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, 2009, 01 (01), 41-56, ago.

CHOPRA, Deepak. **As 7 leis espirituais dos super-heróis**. São Paulo: La Fonte, 2012.

COLE, L. D. **California welfare and institutions code § 369.5 authorization of psychotropic medication to California's dependent children** A policy analysis (Doctoral dissertation). Recuperado de ProQuest Dissertations and Theses, 2014. (Accession Order No. 1527687).

FERNANDES, G.; YUNES, M. A.; TASCHETTO, L. R.. Bullying no ambiente escolar: O papel do professor e da escola como promotores de resiliência. **Revista Sociais e Humanas**, v. 30, p. 141-154, 2017.

FERNANDES, Grazielli. **Violência doméstica e bullying** [manuscrito]: a percepção da rede de relações sob ótica da bioecologia do desenvolvimento humano. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

FRADKIN, C., WESCHENFELDER, G. V., & YUNES, M. A. M. The pre-cloak superhero: a tool for superhero play and intervention. **Pastoral Care in Education**. March 2017.

FRADKIN, C., WESCHENFELDER, G. V., & YUNES, M. A. M. **Shared adversities of children and comic superheroes as resources for promoting resilience**: Comic superheroes are an untapped resource for empowering vulnerable children. *Child abuse & neglect*. 2016. disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213415003683>

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, 2017, 17(53), 721-737.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. S. (coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO. 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.

GFK Indicador. **Estudo exploratório do imaginário infantil**. Agosto 2008 (pesquisa exclusiva para Mattel).

GRAEFF, Lucas. Cultura e Ideologia. In: BERNS, Z.; KAYSER, P.(Org.). **Dicionário de expressões da memória social, dos bens culturais e da cibercultura**. 2ª ed. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2017.

HARRIS, K. I. Heroes of resiliency and reciprocity: teachers' supporting role for reconceptualizing superhero play in early childhood settings. **Pastoral Care in Education**, v. 1-16, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. (Trad. Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed, 2010.

IRWIN, William; MORRIS, Matt; MORRIS, Tom. **Super-heróis e a filosofia: verdade, justiça e o caminho socrático**. Tradução: Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2005.

JUFFER, F., & VAN IJZENDOORN, M. H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees: a meta-analysis. **Jama**, 293, 2501-2515.

KNOWLES, Christopher. **Nossos deuses são Super-Heróis**. Tradução: Marcello Borges. São Paulo: Cultrix, 2008.

MACHADO, J. A. **A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de CANOAS-RS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade La Salle. 2013.

MARNY, Jacques. **Sociologia das histórias em quadrinhos**. Porto: Civilização, 1970.

MASTEN, A. S. **Ordinary magic: resilience progresses in development**. New York, London: The Guilford Press, 2014.

MORRISON, Grant. **Superdeuses**. São Paulo: Seoman, 2012.

PORTELLA, Jaqueline G.; DALBOSCO, Débora D.. Violência escolar: Associação com violência intrafamiliar, satisfação de vida e sintomas internalizantes. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, vol. 36, núm. 91, julho-diciembre, 2016, pp. 340-356.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Balanco do Disque 100: mais de 40 mil denúncias de violações de direitos de criança e adolescente**. Brasília: Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância. 2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/balanco-do-disque-100-mais-de-40-mil-denuncias-de-violacoes-de-direitos-de-crianca-e-adolescente/>

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**. 57, 1987.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2013.

SANTOS, José Luiz. **O que é Cultura?** 6º Ed. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1987.

SELIGMAN, M. E. P. STEEN, T. A., PARK, N. & PETERSON, C. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. **American Psychologist**, Vol 60(5), Jul-Aug 2005, 410-421.

SILVA, G. F.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Ibero-Americana de educación**, 2018, 77, 95-114.

UNICEF. **Guia municipal de prevenção da violência letal contra adolescentes e jovens**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2012. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/GuiaPRVL_RevisaoFINAL_04MAI.pdf

VAILLANT, D. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente contínuo. **Revista Educar**, nº Especial 30 aniversário, 2014. 55-66. Disponível em <http://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant/pdf-es>.

VIANA, Nildo. **Heróis e super-heróis no mundo dos quadrinhos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo: Editora Roca, 2005.

WESCHENFELDER, G. V.; YUNES, M. A. M. ; FRADKIN, Chris . Super-heróis na fase pré-capa/pré-máscara: inspiração para intervenções psicoeducacionais positivas. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 15, p. 1-12, 2020.

WESCHENFELDER, G. FRADKIN, C. & YUNES, M. A. M. Super-Heróis na fase Pré Capa/Pré-Máscara como base de inspiração para intervenções psicoeducacionais positivas. **Psicologia – Teoria e Pesquisa**. 2018.

WESCHENFELDER, Gelson. **Os super-heróis das histórias em quadrinhos como recursos para a promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de risco**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

WESCHENFELDER, Gelson. **Aristóteles e os super-heróis: a ética inserida nas histórias em quadrinhos**. São Bernardo do Campo, SP: Garcia edizioni, 2014.

WESCHENFELDER, Gelson. **Aspectos educativos das histórias em quadrinhos de super-heróis e sua importância na formação moral, na perspectiva da ética aristotélica das virtudes**. Dissertação, Unilasalle, 2011.

WESCHENFELDER, Gelson. **Filosofando com os super-heróis**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

WINDLE, M., GRUNBAUM, J. A., ELLIOTT, M., TORTOLERO, S. R., BERRY, S., GILLILAND, J., SCHUSTER, M. (2004). Healthy passages: A multilevel, multimethod longitudinal study of adolescent health. **American Journal of Preventive Medicine**, 27, 164-172.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on violence and health**. Geneva: WHO, 2002. Disponível em:
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf

YUNES, M. A. M. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In MURTA, C. L.; FRANÇA, C. L.; BRITO, K.; POLEJAK, L. (Org.). **Prevenção e promoção em saúde mental**: Fundamentos, planejamentos e estratégias de intervenção. Novo Hamburgo: Synopsis, 2015.

ZAPPE, J & DELL`AGLIO, D. D. (2016). Risco e Proteção em adolescentes que vivem em diferentes contextos: Família e institucionalização, **Revista Colombiana de Psicologia** 25, 289-305.

PALAVRAS FINAIS SOBRE A INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EM BASES COLABORATIVAS



<https://doi.org/10.36592/9786554601306-10>

*Alexandre Anselmo Guilherme*¹

*Cibele Cheron*²

*Germano Antônio da Paixão Passoello*³

Trabalhando juntos, cada um pode aprender algo sobre o mundo do outro. Todavia e em igual grau de importância, cada um pode aprender algo mais sobre o seu próprio mundo e as suas ligações às instituições e à escolaridade⁴ (Wagner, 1997, p. 16, tradução nossa).

Os períodos e contextos dentro da instituição escolar estão intrinsecamente ligados à formação inicial dos professores, pois frequentemente representam os principais ambientes nos quais estes exercerão suas atividades profissionais. Conseqüentemente, a interação de conhecimento entre a escola e a universidade ocorre em uma dinâmica recíproca, onde o intercâmbio de experiências é fundamental para aprimorar a qualidade desses dois cenários de educação formal.

A instituição de parcerias entre instituições escolares e acadêmicas, com foco na integração e colaboração mútua, representa uma medida de relevância significativa. Como nos mostra Wagner (1997), no trecho em epígrafe, ao estabelecer parcerias, as entidades envolvidas firmam um compromisso baseado na confiança, destacando a importância do diálogo e da disposição em aprofundar e compartilhar

¹ Doutor em Filosofia PhD (Durham University/UK). Professor Adjunto dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Filosofia e Psicologia (PUCRS). E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br.

² Doutora em Ciência Política (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cibeledcheron@ufrgs.br.

³ Mestrando em Educação (PUCRS), Licenciado em Filosofia (PUCRS), Bacharel em Psicologia (Anhanguera). Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Violência - PUCRS. E-mail: germanopassoello@gmail.com.

⁴ Traduzido livremente do original: "[b]y working together, each might learn something about the world of the other. Of equal importance, however, each may learn something more about his or her own world and its connections to institutions and schooling".

conhecimentos. Dessa maneira, a cooperação emerge como uma abordagem viável para facilitar projetos de intervenção e pesquisas relacionadas às práticas educacionais. No entanto, a efetiva cooperação requer a criação de um ambiente onde não exista hierarquização de importância entre os participantes, uma vez que o foco está na compreensão mútua e na contribuição recíproca.

Defendemos, ao longo dos capítulos da presente obra, possibilidades de construção de tal cooperação, essencialmente dialógica e recíproca, fundada numa perspectiva interdisciplinar e multifacetada. Com isso, reafirmamos a importância de que a interação universidade-escola promova a práxis, aliando vivência e discurso sob um olhar holístico acerca do conhecimento, da didática, das metodologias e da incessante formação de educadores.

Referência

WAGNER, J. The unavoidable intervention of educational research: a framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. **Educational Researcher**, New York, v. 26, n. 7, p.13-22, 1997.

