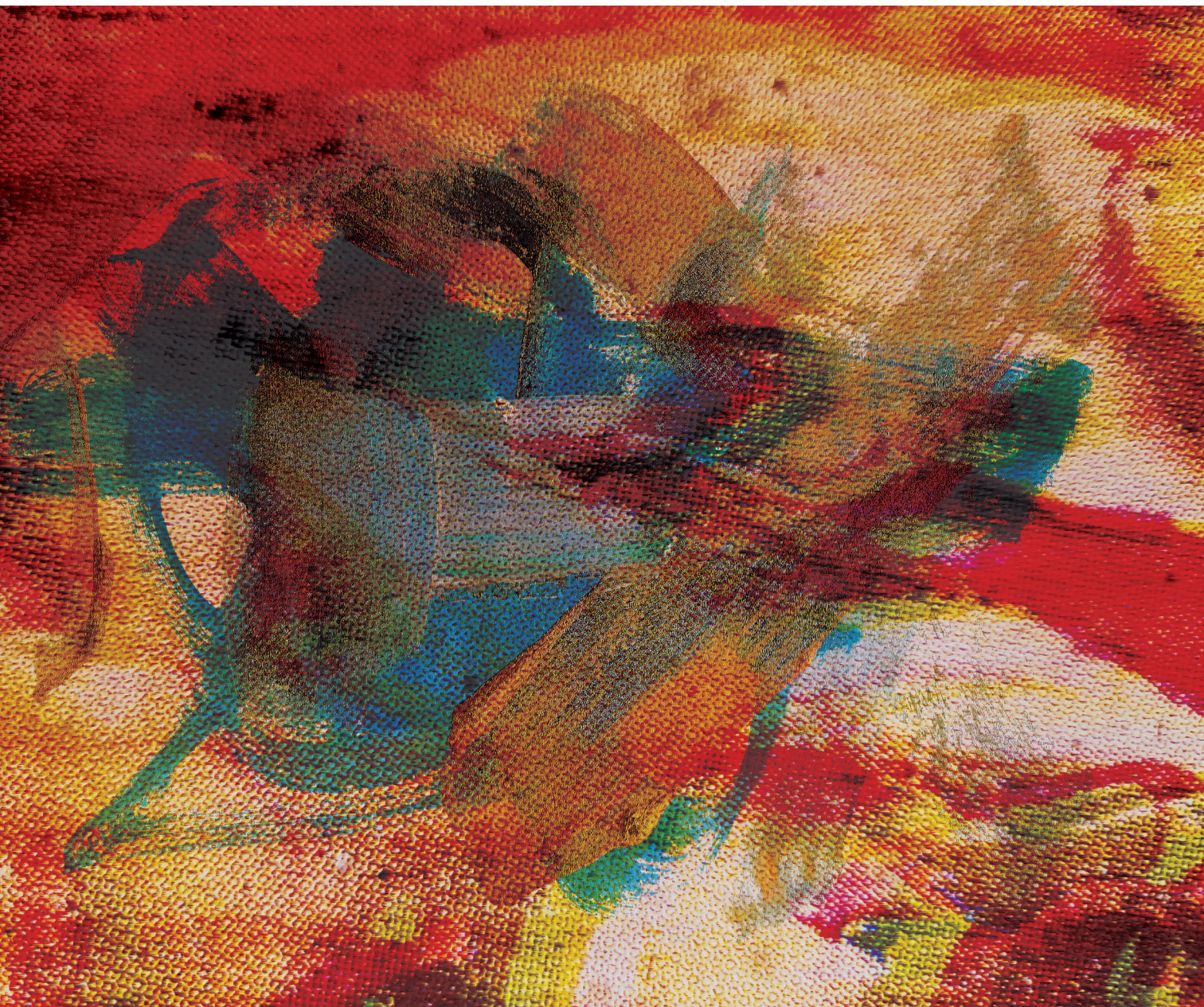


**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume **103** número **265** set./dez. **2022**

**RBEP**

p-ISSN 0034-7183  
e-ISSN 2176-6681



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**RBEP**



## EDITORIA CIENTÍFICA

Adriano Souza Senkevics – Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Alexandre Marques Jaloto Rego – Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Geranilde Costa e Silva – Unilab, Redenção, Ceará, Brasil  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Uepa, Belém, Pará, Brasil  
Juarez José Tuchinski dos Anjos – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Raquel Salcedo Gomes – UFRGS, Tramandaí, Rio Grande do Sul, Brasil  
Reginaldo Fernando Carneiro – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

## CONSELHO EDITORIAL

### Nacional:

Ana Maria Saul – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas (FCC) – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Cipriano Luckesi – Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador, Bahia, Brasil  
Clarissa Baeta Neves – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Delcele Mascarenhas Queiroz – Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – Salvador, Bahia, Brasil  
Guacira Lopes Louro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil  
Jader de Medeiros Britto – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
Janete Lins de Azevedo – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil  
Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
Luiz Carlos de Freitas – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
Magda Becker Soares – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Maria Clara Di Pierro – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Marta Kohl de Oliveira – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Miguel Arroyo – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Nilda Alves – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos, São Paulo, Brasil  
Rosa Helena Dias da Silva – Universidade Federal do Amazonas (Ufam) – Manaus, Amazonas, Brasil  
Rosângela Tenório Carvalho – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil

### Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal  
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA  
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina  
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal  
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica  
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França  
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIEPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina



**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 103 número 265 set./dez. 2022

**RBEP**

p-ISSN 0034-7183  
e-ISSN 2176-6681



**DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIREDE)**

**COORDENAÇÃO-GERAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES**

Priscila Pereira Santos – [priscila.santos@inep.gov.br](mailto:priscila.santos@inep.gov.br)  
Ricardo César Blezer – [ricardo.blezer@inep.gov.br](mailto:ricardo.blezer@inep.gov.br)  
Roshni Mariana de Mateus – [roshni.mateus@inep.gov.br](mailto:roshni.mateus@inep.gov.br)

**EDITORIA EXECUTIVA**

Clara Etienne Lima de Souza – [clara.souza@inep.gov.br](mailto:clara.souza@inep.gov.br)  
Louise Moraes – [louise.moraes@inep.gov.br](mailto:louise.moraes@inep.gov.br)  
Roberto Ternes Arrial – [roberto.arrial@inep.gov.br](mailto:roberto.arrial@inep.gov.br)  
Sílvia Cordeiro Araújo – [silvia.araujo@inep.gov.br](mailto:silvia.araujo@inep.gov.br)  
Tânia Maria Castro – [tania.castro@inep.gov.br](mailto:tania.castro@inep.gov.br)

**REVISÃO**

*Português:*

Andréa Silveira de Alcântara  
Jair Santana Moraes  
Josiane Cristina da Costa Silva  
Ricardo César Blezer  
Thaiza Carvalho dos Santos

*Gráfica:*

José Miguel dos Santos

**REVISÃO E TRADUÇÃO**

*Espanhol:*

Emanuely Dias Monteiro Guimarães

*Inglês:*

Walkiria de Moraes Teixeira da Silva

**ESTAGIÁRIAS**

Isabela Carolina Caixeta Rabelo  
Isadora Mendes de Godoy

**NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO**

Aline do Nascimento Pereira  
Aline Ferreira de Souza  
Clarice Rodrigues da Costa  
Nathany Brito Rodrigues

**CAPA/PROJETO GRÁFICO**

Marcos Hartwich

**DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL**

Erika Janaína de Oliveira Saraiva

**EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO**

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA  
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B – CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil  
Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078 – [editoria.rbep@inep.gov.br](mailto:editoria.rbep@inep.gov.br) - <http://www.rbep.inep.gov.br>

TIRAGEM: 850 exemplares

**INDEXADA EM:**

Base de datos sobre Educación (IRESIE/IIISUE)/Universidad Nacional Autónoma de México (Unam)  
Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep  
Diodorim/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)  
Directory of Open Access Journal (DOAJ)  
Directory of Open Access Scholarly Resources (Road)/Rede ISSN  
Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)  
Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)  
Google Scholar  
Hispanic American Periodicals Index (HAPI)  
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)  
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)  
Scientific Electronic Library Online (SciELO)  
Qualis/Capes: Educação – A2  
Ensino – A1

Publicada *online* em dezembro de 2022

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos  
são de exclusiva responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

---

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral: Mensal 1944 a 1946; Bimestral: 1946 e 1947; Trimestral: 1948 a 1976;  
Suspensa abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,  
p. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (*online*)

---

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

---



**Editorial**

- Cultivando a memória, o Inep reexamina periodicamente sua identidade* ..... 583  
Maria Clara Di Pierro

**Seção Comemorativa Inep 85 Anos**

- De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica*..... 589  
Emerson Tortola  
Karina Alessandra Pessoa da Silva
- Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964)* .....615  
Libânia Nacif Xavier

**Estudos**

- Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália*..... 655  
Catarina Moro  
Donatella Savio  
Lúcia Santos  
Rita de Cássia Coelho
- Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020)* ..... 675  
Pedrina Viana Gomes  
Shirleide Pereira Silva da Cruz

<i>A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960)</i> .....	697
Geisa Magela Veloso	
Shirley Patrícia Nogueira de Castro Almeida	
Cláudia Aparecida Ferreira Machado	
 <i>Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira</i> .....	717
Anna Maria de Moura Cavalcanti	
Maria Candida Varone de Moraes Capecchi	
Vivili Maria Silva Gomes	
 <i>BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva</i> .....	739
Priscilla de Andrade Silva Ximenes	
Geovana Ferreira Melo	
 <i>Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo</i> .....	764
Waldemir Rodrigues Costa Junior	
Luiz Carlos Cerquinho de Brito	
Zeina Rebouças Corrêa Thomé	
 <i>A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar</i> .....	786
Luiz Henrique Sampaio Junior	
 <b>Relatos de Experiência</b>	
 <i>Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19</i> .....	808
Marcelo Victor da Rosa	
Tiago Duque	
 <i>Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras</i> .....	823
Fabiana Oliveira Koga	
Rosemeire de Araújo Rangni	
 <b>Resenhas</b>	
 <i>A cultura da repetência e sua reprodução no interior da escola brasileira</i> .....	843
Frederico Alves Almeida	
 <b>Índice de Volume</b> .....	847
<b>Agradecimentos</b> .....	887
<b>Diretrizes para Autores</b> .....	893



**Editorial**

*Rekindling memory, Inep periodically reexamines its identity* ..... 583  
Maria Clara Di Pierro

**Inep 85 years Commemorative Section**

*From Enem questions to mathematical modeling classes:  
moving towards a critical mathematics education*..... 589  
Emerson Tortola  
Karina Alessandra Pessoa da Silva

*Inep during the administration of Anísio Teixeira (1952-1964)* .....615  
Libânia Nacif Xavier

**Studies**

*Evaluation in the early childhood education: Brazil's challenges  
in dialogue with experiences from Portugal and Italy* ..... 655  
Catarina Moro  
Donatella Savio  
Lúcia Santos  
Rita de Cássia Coelho

*Academic production on work conditions in Latin America  
(2000-2020)*..... 675  
Pedrina Viana Gomes  
Shirleide Pereira Silva da Cruz

<i>Cades and sufficiency tests: a look at the North of Minas Gerais (1950-1960)</i> .....	697
Geisa Magela Veloso	
Shirley Patrícia Nogueira de Castro Almeida	
Cláudia Aparecida Ferreira Machado	
<i>Ethics and aesthetics in times of reaffirmation of being a teacher: voices of those starting their careers</i> .....	717
Anna Maria de Moura Cavalcanti	
Maria Candida Varone de Morais Capecchi	
Vivilí Maria Silva Gomes	
<i>BNC – Teacher Training: from a complete subordination of educational policies to BNCC to the path of propositional resistance</i> .....	739
Priscilla de Andrade Silva Ximenes	
Geovana Ferreira Melo	
<i>Virtual museums as a field of knowledge in the initial formation of the teacher</i> .....	764
Waldemir Rodrigues Costa Junior	
Luiz Carlos Cerquinho de Brito	
Zeina Rebouças Corrêa Thomé	
<i>Andrew Feenberg’s Critical Theory of Technology: reflecting on the inclusion of new technological elements in the school environment</i> .....	786
Luiz Henrique Sampaio Junior	
<b>Experience Reports</b>	
<i>Cultural studies and education: teaching-learning process in Mato Grosso do Sul during the Covid-19 pandemic</i> .....	808
Marcelo Victor da Rosa	
Tiago Duque	
<i>Enrichment Model and identification of talent for students of the fundamental education I: an experience report from two educators</i> .....	823
Fabiana Oliveira Koga	
Rosemeire de Araújo Rangni	
<b>Reviews</b>	
<i>The culture of grade repetition and its reproduction in Brazilian schools</i> .....	843
Frederico Alves Almeida	
<b>Volume Index</b> .....	847
<b>Acknowledgments</b> .....	887
<b>Instructions for Authors</b> .....	893



**Editorial**

- Cultivando la memoria, el Inep reexamina periódicamente su identidad* ..... 583  
Maria Clara Di Pierro

**Sección Conmemorativa 85 años Inep**

- Desde preguntas del Enem hasta clases de modelación matemática: el viaje hacia la educación matemática crítica* ..... 589  
Emerson Tortola  
Karina Alessandra Pessoa da Silva
- Inep durante la gestión de Anísio Teixeira (1952-1964)* ..... 615  
Libânia Nacif Xavier

**Estudios**

- Evaluación en educación infantil: desafíos brasileños en diálogo con las experiencias de Portugal e Italia*..... 655  
Catarina Moro  
Donatella Savio  
Lúcia Santos  
Rita de Cássia Coelho
- Producción académica sobre las condiciones de trabajo docente en Latinoamérica (2000-2020)* ..... 675  
Pedrina Viana Gomes  
Shirleide Pereira Silva da Cruz

<i>Cades y pruebas de suficiencia: una mirada al Norte de Minas Gerais (1950-1960)</i> .....	697
Geisa Magela Veloso	
Shirley Patrícia Nogueira de Castro Almeida	
Cláudia Aparecida Ferreira Machado	
<i>Ética y estética en tiempos de reafirmación del ser docente: voces de los que inician su carrera</i> .....	717
Anna Maria de Moura Cavalcanti	
Maria Candida Varone de Morais Capecchi	
Vivilí Maria Silva Gomes	
<i>BNC – Formação Docente: de la completa subordinación de las políticas educativas al BNCC al camino de la resistencia proposicional</i> .....	739
Priscilla de Andrade Silva Ximenes	
Geovana Ferreira Melo	
<i>Los museos virtuales como campo de conocimiento en la formación inicial del pedagogo</i> .....	764
Waldemir Rodrigues Costa Junior	
Luiz Carlos Cerquinho de Brito	
Zeina Rebouças Corrêa Thomé	
<i>La teoría crítica de la tecnología de Andrew Feenberg: reflexiones sobre la inserción de nuevos elementos tecnológicos en el ámbito escolar</i> .....	786
Luiz Henrique Sampaio Junior	
<b>Relatos de Experiencia</b>	
<i>Estudios culturales y educación: proceso de enseñanza-aprendizaje en Mato Grosso do Sul durante la pandemia del Covid-19</i> .....	808
Marcelo Victor da Rosa	
Tiago Duque	
<i>Enriquecimiento para estudiantes de educación fundamental I: informe de experiencia de dos educadoras</i> .....	823
Fabiana Oliveira Koga	
Rosemeire de Araújo Rangni	
<b>Reseñas</b>	
<i>La cultura de la repetición escolar y su reproducción en las escuelas brasileñas</i> .....	843
Frederico Alves Almeida	
<b>Índice de Volumen</b> .....	847
<b>Agradecimientos</b> .....	887
<b>Directrices para Autores</b> .....	893

## Cultivando a memória, o Inep reexamina periodicamente sua identidade

Maria Clara Di Pierro<sup>I,II</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5547>

Este é o terceiro número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) de 2022, momento em que são comemorados os 85 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além de incluir nos três números do volume 103 uma *Seção Comemorativa*, a ocasião ensejou que membros do Conselho Editorial da RBEP fossem convidados a redigir os editoriais, recuperando a memória institucional e relacionando as funções contemporâneas da autarquia à sua história e às contribuições do órgão para a expansão e qualificação da educação básica e superior brasileiras. Mantém-se, assim, o que já se tornou uma tradição: utilizar as efemérides para realizar um autoexame e rever periodicamente a identidade do Instituto (Rothen, 2008, p. 26).

Nos números anteriores, os editoriais assinados pelos eminentes professores-pesquisadores Bernadete A. Gatti e Carlos R. Jamil Cury analisaram com o usual brilhantismo os antecedentes e a gênese do Instituto, sua associação aos intelectuais que em 1932 subscreveram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e sua contribuição à ampliação dos direitos educativos, à formação de professores e à pesquisa educacional no País, sobretudo no período de 1952 a 1964, em que Anísio Teixeira esteve à frente do Inep, instalando em seu interior os centros brasileiro e regionais de pesquisa educacional.

Convergindo nessa mesma direção, a *Seção Comemorativa* deste número publica um relatório de atividades do Inep no quinquênio

<sup>I</sup> Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: <mcpierro@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8343-3578>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

1956-1960, período inaugural do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Esse documento é apresentado pela pesquisadora Libânia Xavier, historiadora estudiosa do tema, que sublinha a ênfase impressa pela gestão de Anísio Teixeira em produzir informações e análises relevantes para o planejamento e monitoramento das políticas educacionais, e fomentar a pesquisa que assenta sobre bases científicas a melhoria e a inovação no ensino e na gestão escolar – vocação que perdura no Inep até os dias atuais.

Ao prefaciar esta edição, cabe-me, então, abordar a história mais recente do Instituto, desde a transição democrática, assinalando as profundas transformações que o órgão sofreu com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação em rede a partir da década de 1980, mas sobretudo pela assimilação de novas funções desde meados da década de 1990.

Antes de fazê-lo, contudo, cumpre lembrar ao leitor não familiarizado com os registros da memória do Inep, que, em 1976, durante o regime militar, o órgão sofreu uma ruptura importante: o CBPE e os centros regionais foram extintos (sob alegação de que suas funções poderiam ser realizadas pelos programas de pós-graduação em educação, então em estruturação). A maior parte do acervo bibliográfico do Instituto foi cedida à Universidade Federal do Rio de Janeiro, e sua sede transferida do Palácio Capanema, no Rio de Janeiro, para Brasília. Nesse trânsito, o orçamento e o corpo técnico do Instituto foram significativamente reduzidos, e a RBEP teve sua publicação temporariamente descontinuada. Embora tenha mantido algumas de suas atribuições de documentação e divulgação pedagógica, a função primordial do Inep foi redirecionada para o fomento à pesquisa, ocupando papel secundário em relação a outras agências de financiamento devido ao diminuto orçamento. Deixou, portanto, de desempenhar o papel que exercera anteriormente, de centro gerador de ideias e propostas para a política educacional do País.

Durante o período da Nova República, os intelectuais que se sucederam na direção do Inep procuraram superar essas debilidades, conciliando a função de agência de fomento à pesquisa acadêmica (realizada predominantemente nos programas universitários de pós-graduação) com a produção e disseminação de informações e estudos que pudessem subsidiar a tomada de decisões de política educacional. Nessa época, o Instituto foi nodo da Rede Latino-Americana de Documentação e Informação – Reduc (García-Huidobro, 2007), impulsionando a realização de um conjunto inaugural de estados da arte (Haddad, 1987; Soares, 1989) que seria ampliado nos anos 2000, compondo a série *Estado do Conhecimento*. No início dos anos 1990, fomentou também a realização de estudos de caso sobre inovações educacionais. Tais esforços não impediram que o Instituto fosse ameaçado de extinção durante a presidência de Collor de Mello (1990-1992).

A guinada de trajetória veio na segunda metade da década de 1990, quando – por força da reforma educativa promovida ao longo dos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) – o Inep



adquiriu maior autonomia como autarquia federal<sup>1</sup> e foi reestruturado para assumir as responsabilidades pelas estatísticas educacionais (que até então eram incumbência do Serviço de Estatística de Educação e Cultura do Ministério da Educação – MEC) e desempenhar o papel de agência de avaliação das instituições do ensino superior<sup>2</sup> e do rendimento escolar da educação básica (obrigações da União previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), assimilando funções da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional do Ministério. Além dos Censos da Educação Básica e Superior, o Instituto assumiu a realização das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Cursos (ENC) de graduação, posteriormente substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), produzindo indicadores de desempenho de ambas as etapas da educação (Castro, 2000). Mais tarde, o Inep se converteria também em agência de certificação, por meio do Exame Nacional para a Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja), e de seleção, quando, nos mandatos presidenciais de Lula da Silva (2003-2011), as notas obtidas no Enem passaram a ser utilizadas no programa de concessão de bolsas de estudos Universidade para Todos (ProUni) e como alternativa aos exames vestibulares no Sistema de Seleção Unificado (SiSU) de acesso ao ensino superior público.

Com reforço de orçamento e meios tecnológicos e, anos depois, também de corpo técnico, o Inep assumiu, então, funções executivas delegadas pelo MEC, ocupando um lugar estratégico no novo modo de regulação das políticas de melhoria dos sistemas de educação básica e superior, com o deslocamento de foco dos insumos e processos para os resultados da aprendizagem.

No caso da educação superior, cujo ciclo de expansão recente tem como suas características a presença dominante do setor privado, a concentração em grandes grupos empresariais e a financeirização do setor (Lavinias; Gentil, 2018; Senkevics, 2021), todo o esforço de institucionalização, profissionalização e especialização da regulação estatal e da avaliação externa (em que o Inep é chave) contribuiu para o monitoramento da qualidade do ensino público, mas tem sido impotente para reverter as lógicas mercantis que impulsionaram a vertiginosa expansão de cursos de baixa qualidade, sobretudo daqueles com mediação a distância (Bielschowsky, 2020).

Nesse novo modo de regulação, supõe-se que a publicização dos resultados das avaliações externas padronizadas (tomados como indicadores de qualidade) seja capaz de induzir melhorias no sistema de educação básica, em especial quando vigoram medidas de incentivo e responsabilização dos agentes (Oliveira, 2000; Fernandes; Gremaud, 2020). Há grande controvérsia na apreciação dos impactos desse modo de regulação mediado pelas avaliações externas padronizadas sobre a qualidade e equidade dos sistemas educativos, processo que, de resto,

<sup>1</sup> O Inep tornou-se autarquia federal pela Medida Provisória nº 1.568, de 14 de fevereiro de 1997, convertida pelo Congresso na Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997.

<sup>2</sup> Mais tarde, já no governo Lula da Silva, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), delimitou as funções de avaliação (institucional, de cursos e dos estudantes), atribuídas ao Inep, e regulação (de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições), conferida à Secretaria de Ensino Superior do MEC (Barreyro; Rothen, 2007).

é uma das tendências internacionais características das reformas educativas em curso em todo o mundo ocidental (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015; Fernandes; Gremaud, 2020; Verger; Normand, 2015). Não deixa de ser irônico que algumas das críticas mais frequentes aos efeitos das reformas educativas contemporâneas assim configuradas seja, no que concerne à educação básica, o incremento das desigualdades educativas, o estreitamento curricular, a restrição à autonomia das escolas e a tendência à padronização das práticas profissionais (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015; Demazière; Lessard; Morrissette, 2013), resultados indesejáveis, quando considerado o pensamento pedagógico do patrono do Inep, Anísio Teixeira (Nunes, 2000).

Mais recentemente, por determinação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o Inep foi encarregado também do monitoramento de suas 20 metas, o que vem realizando com rigor técnico mediante relatórios periódicos e estudos sobre algumas das metas em particular, dando publicidade e transparência aos progressos alcançados e aos limites das políticas educacionais em curso, deixando entrever que a maioria dos objetivos do PNE não será alcançada até o final do decênio.

Desse modo, nos dias atuais, o Inep se tornou um órgão auxiliar imprescindível ao Ministério da Educação, aos sistemas de ensino subnacionais e aos centros de pesquisa educacional, à medida que produz e dissemina estatísticas e informações, análises e avaliações sobre todas as etapas e modalidades, da educação infantil ao ensino superior e, por força do monitoramento do PNE, até mesmo sobre a pós-graduação, que possui instância própria de avaliação (a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes).

Por coerência, é abrangente e diverso também o espectro dos temas abordados em suas revistas, especialmente na RBEP, por sua natureza multitemática e interdisciplinar. Neste número, além do texto histórico, já mencionado, são publicados dez artigos que, partindo de uma pluralidade de abordagens teórico-metodológicas, compõem um painel multifacetado constituído por pesquisa sobre educação matemática, a partir de questões do Enem, estudos comparados internacionais, investigação histórica, análise de discurso e de memórias da formação docente, exame crítico de políticas curriculares em vigor, revisões de literatura e relatos reflexivos de práticas pedagógicas. Os textos tratam da incorporação das novas tecnologias ao ensino, das disciplinas Matemática, História e Geografia na educação básica, dos estudos culturais na pós-graduação, da avaliação na educação infantil. O conjunto é completado por uma resenha de publicação de pesquisa de corte antropológico sobre a repetência escolar. Assim, os leitores têm em mãos um painel expressivo da vitalidade da longa RBEP e do Instituto, que, ao celebrar seus 85 anos, reexamina sua história e identidade, firmando as bases sobre as quais permanece aberto à mudança.

---

## Referências

- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Avaliação e regulação da educação superior: normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 12, n. 1, p. 133-147, mar. 2007.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez. 2015. Número especial.
- BIELSCHOWSKY, C. E. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 241-271, jan./abr. 2020.
- BRASIL. Medida Provisória nº 1.568, de 14 de fevereiro de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep em Autarquia Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 fev. 1997a. Seção 1, p. 2803. Edição extra.
- BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep em Autarquia Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 mar. 1997b. Seção 1, p. 5197.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.
- CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, jan./mar. 2000.
- CURY, C. R. J. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação de qualidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 265-270, maio/ago. 2022. Editorial.
- DEMAZIÈRE, D.; LESSARD, C.; MORRISSETTE, J. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. *Education et Sociétés*, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 5-20, 2013. Introduction.
- FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Avaliação educacional em larga escala e *accountability*: uma breve análise da experiência brasileira. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1103-1137, jan./jun. 2020.



- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. La experiencia de Reduc (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación). *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, Castilla-La Mancha, n. 5, p. 303-314, 2007.
- GATTI, B. A. Inep: 85 anos de contribuições à sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 11-15, jan./abr. 2022. Editorial.
- HADDAD, S. *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília, DF: Inep; Santiago: Reduc, 1987.
- LAVINAS, L.; GENTIL, D. L. Brasil anos 2000: a política social sob regência da financeirização. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 191-211, maio/ago. 2018.
- NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.
- OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.
- PAIVA, V. Linhas de atuação do Inep (Seminário). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 66, n. 153, p. 305-343, maio/ago. 1985.
- ROTHEN, J. C. O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: MORAES, J. S. (Org.). *O Inep na visão de seus pesquisadores*. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 13-30. (Coleção Inep 70 Anos, v. 3).
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009.
- SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. (Org.). *Cenários do Direito à Educação*. Brasília, DF: Inep, 2021. p. 199-246. (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 4).
- SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: Inep; Santiago: Reduc, 1989.
- VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica

Emerson Tortola<sup>I,II</sup>

Karina Alessandra Pessoa da Silva<sup>III,IV</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5242>

### Resumo

Este artigo objetiva investigar como questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) constituintes da área de conhecimento “Matemática e suas Tecnologias” podem ser implementadas em sala de aula considerando uma perspectiva de educação matemática crítica subsidiada pela modelagem matemática. Para isso, foram examinadas, com o apoio da análise de conteúdo, as 45 questões que compuseram a edição 2021 – aplicação regular, a fim de identificar as temáticas abordadas e os objetivos para a atividade matemática requerida na resolução. Três categorias foram construídas, as quais estão associadas a ambientes de aprendizagem sistematizados por Ole Skovsmose. Cada categoria foi interpretada à luz de discussões teóricas e experiências de modelagem matemática presentes na literatura, observando aspectos que podem suscitar debates alinhados à educação matemática crítica. Observamos potencialidades em todos os cenários, em alguns mais que em outros, para o encaminhamento de atividades de modelagem matemática, desde que professor e alunos assumam diferentes posicionamentos no fazer matemática. Porém, nem todos os temas mostraram-se profícuos para promover discussões alinhadas

<sup>I</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Toledo, Paraná, Brasil.  
*E-mail:* <emersonortola@utfpr.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-6716-3635>>.

<sup>II</sup> Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil.  
*E-mail:* <karinapessoa@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1766-137X>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil.

à educação matemática crítica, sendo necessário que o professor fomente tais discussões e complemente ou oriente o aluno a fazê-lo em busca de mais informações.

Palavras-chave: educação matemática; atividades de modelagem; cenários para investigação; Enem.

---

### **Abstract**

***From Enem questions to mathematical modeling classes: moving towards a critical mathematics education***

*This paper aims to investigate how questions from the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) of the area of "Mathematics and its Technologies" can be implemented in the classroom considering a critical mathematics education perspective supported by mathematical modeling. For this, all forty-five questions from the 2021 edition – regular application were analyzed, with the support of content analysis, in order to identify the themes addressed and the objectives for the mathematical activity the resolution demanded. Three categories were constructed, which are associated with learning environments systematized by Ole Skovsmose. Each category was interpreted in the light of theoretical discussions and experiences of mathematical modelling presented in the literature, observing aspects that can raise debates aligned with the critical mathematics education. In all scenarios – in some more than others – potentialities for the forwarding of mathematical modelling activities have been observed, provided teachers and students take different positions in doing mathematics. However, not all topics proved fruitful in promoting discussions aligned with critical mathematics education, which demands that the teacher encourages such discussions and complements or guides students to do so in the search of more information.*

*Keywords: mathematics education; modeling activities; landscapes of investigation; Enem.*

---

### **Resumen**

***Desde preguntas del Enem hasta clases de modelación matemática: el viaje hacia la educación matemática crítica***

*Este artículo tiene como objetivo investigar cómo las preguntas del Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que constituyen el área de conocimiento "Matemáticas y sus Tecnologías", pueden ser implementadas en clase desde una perspectiva de educación matemática crítica sustentada en la modelación matemática. Para ello, se analizaron, con el apoyo del análisis de contenido, las cuarenta y cinco preguntas que*



*componen la edición 2021 – aplicación regular, con el fin de identificar los temas abordados y los objetivos de la actividad matemática requeridos en la resolución. Se construyeron tres categorías, las cuales están asociadas a ambientes de aprendizaje sistematizados por Ole Skovsmose. Cada categoría fue interpretada a la luz de discusiones teóricas y experiencias de modelación matemática presentes en la literatura, observando aspectos que pueden suscitar debates en línea con la educación matemática crítica. Observamos potencialidades en todos los escenarios – algunos más que otros – para el desarrollo de las actividades de modelación matemática, desde que el profesor y los estudiantes tomen diferentes posiciones en la práctica de las matemáticas. Sin embargo, no todos los temas demostraron ser fructíferos para promover discusiones alineadas con la educación matemática crítica, siendo necesario que el docente fomente este tipo de discusiones y complemente o oriente al alumno para que lo haga en busca de más información.*

*Palabras clave: educación matemática; modelización matemática; escenarios de investigación; Enem.*

---

## Introdução

O compromisso social da escola transcende sua estrutura disciplinar e vai além do ensino dos conteúdos elencados no currículo. Espera-se que a escola contribua com a formação de cidadãos críticos, pensantes, capazes de questionar e transformar o meio em que vivem (Brasil. MEC, 2013; Freire, 1996). Nesse contexto, vislumbra-se a matemática como um meio de pensar, analisar e argumentar a respeito de determinadas questões da sociedade, auxiliando o indivíduo em suas percepções sobre o mundo, suas tomadas de decisão e suas ações (Barbosa, 2004; Skovsmose, 2007).

Quando a matemática é entendida dessa maneira, seu ensino e sua aprendizagem alinham-se às ideias da educação matemática crítica, uma perspectiva que questiona uma educação pautada no ensino da matemática sem reflexão ou que se preocupa apenas em abordar os conteúdos elencados no currículo. Tece críticas, ainda, sobre o ensino dessa disciplina baseado exclusivamente na apresentação de definições e exemplos descontextualizados ou na exposição de exemplos que, embora contextualizados, correspondem a contextos desconhecidos pelos alunos, quando não tratam de situações inimagináveis por eles. Ambos os casos são preocupantes e retratam o entendimento de muitos professores a respeito da educação matemática de seus alunos. Diante desse entendimento, vale a pena (re)pensar o papel do ensino e da aprendizagem da matemática nas escolas.

De acordo com o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 27836). Dessa forma, não faz sentido ignorar a diversidade

de situações nas quais a matemática pode auxiliar na compreensão, bem como a multiplicidade de maneiras pelas quais ela pode ser empreendida.

Nessa perspectiva, seu ensino deve contemplar diferentes abordagens e possibilidades de empreendimentos, como ponderou Skovsmose (2000), ao caracterizar distintos cenários ou ambientes de aprendizagem para aulas de matemática, dentre os quais chamamos atenção para aqueles em que ela é utilizada de maneira investigativa, particularmente na análise e na interpretação de situações com as quais convivemos, direta ou indiretamente.

Um exemplo desse modo de trabalhar a matemática, utilizando-a para abordar situações em geral, é a modelagem matemática, uma alternativa pedagógica que tem sido amplamente discutida e disseminada no âmbito científico e escolar (Almeida; Silva; Vertuan, 2012), pautada na problematização, na investigação (Barbosa, 2004) e na criatividade (Wessels, 2014).

Com a modelagem, podem-se abordar diferentes temas e problemas da realidade – ou provenientes dela –, prezando pela confiabilidade dos dados e pela sua coleta. Isso significa que para resolver um problema, além de usar matemática – por meio de conteúdos já conhecidos ou que virão a ser apreendidos – o modelador deve buscar conhecer e entender a situação que o originou, pois somente assim poderá definir hipóteses que direcionarão a abordagem matemática e a dedução de um modelo matemático que expresse, descreva e/ou explique a situação-problema, permitindo formular entendimentos a seu respeito e fazer previsões que auxiliem na sua solução.

Desenvolver atividades de modelagem, todavia, requer do professor um planejamento que difere dos habituais, uma vez que essas atividades têm como premissa o engajamento dos alunos, compartilhando com o docente a responsabilidade por seu encaminhamento e prezando pelo desenvolvimento da autonomia e da comunicação (Tortola; Silva, 2021). Desse modo, é natural que, ao se disporem a trabalhar alinhados a essa perspectiva, os professores, em busca de ideias, consultem a princípio os materiais que têm à disposição, como livros didáticos ou questões de avaliações em larga escala, como as do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que por ser amplamente difundido, inclusive com o apoio de políticas públicas, tem implicações no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

O Enem foi instituído em 1998 e, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem como objetivo avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica (Brasil. Inep, [s.d.]). Desde 2009, o Exame passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, o que lhe atribuiu um peso ainda maior no que tange à formação dos alunos.

As questões, contextualizadas inclusive em dados reais, podem servir de inspiração para os professores, que podem adaptá-las e trabalhá-las em uma perspectiva mais alinhada a seus objetivos. Contudo, ao tomar essas questões como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades de

modelagem, é preciso desafiar sua aparente neutralidade e abrir os olhos para as diferentes possibilidades de seu uso, as quais, precisamos reconhecer e admitir, não estão livres da influência de interesses sociais e políticos (Borba; Skovsmose, 2013).

Diante do exposto, neste artigo, temos por objetivo investigar: como questões do Enem constituintes da área de conhecimento “Matemática e suas Tecnologias” podem ser implementadas em sala de aula considerando uma perspectiva de educação matemática crítica subsidiada por atividades de modelagem matemática?

Fundamentamo-nos nos pressupostos da pesquisa qualitativa e pautamo-nos nas orientações metodológicas da análise de conteúdo (Bardin, 2011) para examinar os enunciados das 45 questões da edição 2021 – aplicação regular, visando identificar as temáticas abordadas e as discussões associadas, bem como os objetivos para a atividade matemática requerida na resolução.

Abordamos, inicialmente, algumas ideias a respeito da modelagem matemática, da educação matemática crítica e da articulação entre elas. Na sequência, apresentamos as opções metodológicas que nos encaminham para a análise das questões que compõem a região de inquérito. Por fim, discorreremos a respeito de potencialidades e possibilidades para o uso dessas questões em sala de aula na perspectiva da educação matemática crítica, subsidiadas pela modelagem matemática, e tecemos nossas considerações finais.

### **Modelagem matemática e educação matemática crítica**

Para caracterizar a modelagem matemática, Barbosa (2004) pauta-se na ideia de ambiente de aprendizagem, apresentada por Skovsmose (2000), que diz respeito a todas as condições de aprendizagem disponibilizadas aos alunos, incluindo o ambiente físico, os recursos didáticos, os objetivos e as opções metodológicas do professor. Nesse entendimento, todos são responsáveis pela constituição do ambiente de aprendizagem. Todavia, no contexto da modelagem, cabem ao professor e aos alunos papéis distintos daqueles geralmente desempenhados, em que se sobressaem aulas centradas na exposição do conteúdo e na resolução de exercícios.

Em ambientes de aprendizagem constituídos por atividades de modelagem, os alunos são convidados a problematizar e a investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade (Barbosa, 2004) ou, como descreve Lingefjård (2006, p. 96, tradução nossa), a “observar um fenômeno, conjecturar relações, aplicar análises matemáticas (equações, estruturas simbólicas *etc.*), obter resultados matemáticos e (re)interpretar o modelo”. Nesses ambientes, imperam a relação dialógica e a comunicação, uma vez que se tem como pressuposto a participação do aluno como corresponsável pela atividade (Tortola; Silva, 2021).

Um dos argumentos utilizados por Barbosa (2004), que sustenta sua defesa pelo uso da modelagem em práticas de sala de aula, é a compreensão da função sociocultural da matemática, que coloca ênfase no conhecimento



reflexivo com o propósito de analisar o papel da matemática nas práticas sociais. Essa perspectiva vem enviesada no que se chama de perspectiva sociocrítica (Barbosa, 2003; Kaiser; Sriraman, 2006).

Tal perspectiva contribui para desafiar o que Borba e Skovsmose (1997) denominam “ideologia da certeza”, colocando lentes críticas sobre as aplicações da matemática e trazendo para discussão sua veracidade e confiabilidade. Além disso, “reivindica a necessidade de encorajar o pensamento crítico sobre o papel da matemática na sociedade, sobre o papel e a natureza de modelos matemáticos e sobre a função da modelagem matemática na sociedade” (Kaiser; Sriraman, 2006, p. 306, tradução nossa).

É nesse contexto que Barbosa (2004, p. 2) propõe a modelagem como uma atividade capaz de “potencializar a intervenção das pessoas nos debates e tomadas de decisões sociais que envolvem aplicações da matemática”, o que contribui para “alargar as possibilidades de construção e consolidação de sociedades democráticas”.

É a expressão dessas e de outras preocupações a respeito da educação matemática que constitui a educação matemática crítica. Pensar a modelagem matemática nessa perspectiva se aproxima, portanto, de pensar a perspectiva sociocrítica da modelagem (Barbosa, 2003, 2006), uma vez que possibilita questionar o uso da matemática para interpretar situações do mundo real, explorar seu poder crítico e argumentativo e fazer reflexões que podem envolver, inclusive, as injustiças sociais, como pondera Skovsmose (2017, p. 22):

[...] auxiliando os estudantes, e também estudantes em posições confortáveis, a desenvolver uma consciência crítica que os apoie em aprofundar o conhecimento e a compreensão dos contextos sociopolíticos de suas vidas.

Na literatura, existem pesquisas que apregoam articulações entre modelagem matemática e educação matemática crítica. No âmbito da educação básica, os autores, de forma geral, argumentam pelo uso da modelagem como forma de introduzir interesses da educação matemática crítica nas aulas de matemática (Rocha; Bisognin, 2009; Almeida; Silva, 2010; Freitas, 2013; Silva; Silva, 2019). Em nossa pesquisa, entretanto, o foco está em questões presentes no Enem e que têm potencial para serem discutidas por meio de atividades de modelagem matemática considerando aspectos da educação matemática crítica, conforme anunciamos a seguir.

### **Aspectos metodológicos: sobre o movimento analítico**

Ao analisar questões do Enem e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Andrade e Freitag (2021) evidenciaram que ambas as provas têm em comum a função de diagnóstico. As autoras, todavia, ponderam que essa função deve levar em consideração “captar toda a amplitude de conhecimento do estudante” (Andrade; Freitag, 2021, p. 199).

Entendemos, assim como as autoras a que nos referimos, que há uma necessidade de nos atentarmos para aspectos relativos ao desenvolvimento cognitivo de alunos quando se envolvem com questões que articulem

ambientes de aprendizagem. No entanto, esse desenvolvimento cognitivo está atrelado a algo além do que uma prova escrita é capaz de possibilitar. Diferentemente de Andrade e Freitag (2021), nosso foco é evidenciar como questões do Enem constituintes da área de conhecimento “Matemática e suas Tecnologias” podem ser implementadas em sala de aula considerando uma perspectiva de educação matemática crítica subsidiada por atividades de modelagem matemática.

Nesta investigação, dirigimos nossa atenção para as questões 136 a 180 do Caderno 5 Amarelo do Enem 2021 – aplicação regular<sup>1</sup>, relacionadas à área “Matemática e suas Tecnologias”, as quais analisamos a fim de identificar: (i) as temáticas abordadas, para fomentar uma possível discussão crítica a ser desenvolvida a partir da problematização e investigação da temática via modelagem matemática; e (ii) os objetivos para a atividade matemática requerida na resolução, de modo a pensar como esses podem ser contemplados na modelagem. Para isso, subsidiamo-nos nas orientações metodológicas da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p. 15). Esses “discursos” dizem respeito a todos os tipos de mensagem, que submetidos a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas podem revelar compreensões cujas interpretações vão além de uma leitura comum.

Em geral, a análise dos dados, amparada pela análise de conteúdo, ocorre por meio de três polos procedimentais, os quais Bardin (2011) denomina pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Neste estudo, iniciamos a pré-análise com uma “leitura flutuante” das 45 questões, a fim de conhecê-las e deixar que nossas primeiras impressões tomassem forma. Em cada questão, destacamos trechos do enunciado que indicam (i) as temáticas abordadas e (ii) os objetivos para a atividade matemática requerida na resolução, mediante os quais formulamos nossas primeiras hipóteses e definimos os encaminhamentos para a exploração e o tratamento do material.

Para a exploração do material, enumeramos, codificamos e categorizamos as unidades de registro, que consistem nos trechos destacados dos enunciados e revelam o “segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2011, p. 134). Noventa unidades de registro foram identificadas, duas para cada questão, uma de cada tipo: (i) ou (ii). Cada questão foi tomada como unidade de contexto, uma vez que:

[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. (Bardin, 2011, p. 134).

<sup>1</sup> Na edição de 2021, o Enem teve a aplicação regular da prova nos dias 21 e 28 de novembro de 2021, tanto no formato impresso quanto no digital. Particularmente, nessa edição, por conta da pandemia de covid-19, houve uma “reaplicação” da prova nos dias 9 e 16 de janeiro de 2022.

Visando à categorização, observamos algumas aproximações e diferenças nos enunciados. No que se refere às temáticas abordadas (i), evidenciamos três contextos de referência: (1) estritamente matemático; (2) associado a situações criadas para contextualizar a atividade matemática requerida, ou seja, o que se esperava em termos matemáticos para resolver a questão; e (3) associado a informações e dados referenciados em fontes como jornais, revistas *etc.*, com base em situações da realidade.

Em relação aos objetivos para a atividade matemática requerida (ii), observamos uma certa regularidade na forma como os enunciados direcionaram para a resolução. Em linhas gerais, podemos dizer que ao final de cada enunciado foram sintetizadas as informações matemáticas da questão e uma tarefa a ser resolvida foi indicada. Essa tarefa precisava ser reconhecida para então ser realizado um cálculo, uma interpretação de gráfico, uma transformação de linguagens *etc.*, dada a natureza objetiva das questões.

Diante do exposto, codificamos as unidades de registro de modo a indicar a questão de origem (136 a 180) e o tipo de seu conteúdo – (i) para indicar temáticas abordadas e (ii) para indicar objetivos da atividade matemática requerida para a resolução. Além disso, para as unidades de registro do tipo (i), acrescentamos entre parênteses uma indicação do contexto de referência da temática abordada (1, 2 ou 3), a fim de iniciar um movimento de categorização. Por exemplo, o código U161.i(1) diz respeito à unidade de registro da questão 161 que indica a temática da questão, referente a um contexto estritamente matemático. Já a unidade de registro U161.ii diz respeito à unidade de registro da questão 161 que indica os objetivos da atividade matemática requerida. A Figura 1 apresenta um exemplo desse movimento de codificação.

**QUESTÃO 161**  
 Uma mola é solta da posição distendida conforme a figura. A figura à direita representa o gráfico da posição  $P$  (em cm) da massa  $m$  em função do tempo  $t$  (em segundo) em um sistema de coordenadas cartesianas. Esse movimento periódico é descrito por uma expressão do tipo  $P(t) = \pm A \cos(\omega t)$  ou  $P(t) = \pm A \sin(\omega t)$ , em que  $A > 0$  é a amplitude de deslocamento máximo e  $\omega$  é a frequência, que se relaciona com o período  $T$  pela fórmula  $\omega = \frac{2\pi}{T}$ . Considere a ausência de quaisquer forças dissipativas.  
 Gráfico  
 Posição de equilíbrio  
 Mola distendida  
 A expressão algébrica que representa as posições  $P(t)$  da massa  $m$ , ao longo do tempo, no gráfico, é  
 U161.i(1)  
 U161.ii

**QUESTÃO 163**  
 Um parque temático brasileiro construiu uma réplica em miniatura do castelo de Liechtenstein. O castelo original, representado na imagem, está situado na Alemanha e foi reconstruído entre os anos de 1840 e 1842, após duas destruições causadas por guerras.  
 O castelo possui uma ponte de 38,4 m de comprimento e 1,68 m de largura. O artesão que trabalhou para o parque produziu a réplica do castelo, em escala. Nessa obra, as medidas do comprimento e da largura da ponte eram, respectivamente, 160 cm e 7 cm.  
 A escala utilizada para fazer a réplica é  
 U163.i(3)  
 U163.ii

Figura 1 – Codificação das unidades de registro

Fonte: Elaboração própria, com base no Caderno 5 Amarelo - Enem 2021 (Brasil. Inep, 2021, p. 51-52).

Ao constatar que as aproximações e diferenças observadas permeiam todo o material, alguns agrupamentos se delinearão a partir dos contextos de referência (1), (2) e (3) das temáticas abordadas nas questões (i) e dos objetivos da atividade matemática requerida para a resolução (ii). Porém, ao buscar na literatura elementos que sustentassem teoricamente esses agrupamentos e contribuíssem para sua consolidação como categorias, percebemos uma forte aproximação com os ambientes de aprendizagem sistematizados por Skovsmose (2000), especificamente os alinhados ao paradigma do exercício, o que se justifica pela natureza objetiva das questões, ou seja, “existe uma, e somente uma, resposta correta” (Skovsmose, 2008, p. 16), sem espaço para investigação.

De acordo com Skovsmose (2000), o paradigma do exercício é aquele que ainda predomina em sala de aula, geralmente associado às práticas tradicionais, que podem ser ilustradas pela exposição do conteúdo, resolução de exemplos e proposição de exercícios de treinamento. O autor contrapõe esse paradigma com os cenários para investigação, que se caracterizam pelo suporte oferecido a um trabalho de investigação, e convidam os alunos a formular questões e procurar explicações em busca de respostas. Combinando a distinção entre esses dois paradigmas de práticas de sala de aula, do exercício, e os cenários para investigação e a distinção entre três tipos de referências, à matemática pura, à semirrealidade e à realidade, o autor sistematizou uma matriz com seis tipos diferentes de ambientes de aprendizagem, conforme demonstra o Quadro 1.

**Quadro 1 – Matriz dos ambientes de aprendizagem**

	Exercícios	Cenários para investigação
Referências à matemática pura	(1)	(2)
Referências à semirrealidade	(3)	(4)
Referências à realidade	(5)	(6)

Fonte: Skovsmose (2008, p. 23).

As categorias construídas se sustentam nos ambientes de aprendizagem (1), (3) e (5), alinhados ao paradigma do exercício e que fazem referência à matemática pura, à semirrealidade e à realidade, respectivamente, de modo que cada questão pode ser classificada de acordo com as características apresentadas por eles. O Quadro 2 traz a classificação das questões, que se sustenta nas duas unidades de registro codificadas para cada uma delas.

## Quadro 2 – Classificação das questões do Caderno 5 Amarelo (Enem 2021)

Ambiente de aprendizagem	Quantidade de questões	Questões
1	5	137, 145, 149, 161, 179
3	33	136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 165, 167, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178
5	7	163, 164, 166, 168, 169, 172, 180

Fonte: Elaboração própria.

Mediante a categorização efetuada, dedicamo-nos ao tratamento dos resultados, ou seja, para cada categoria realizamos um movimento descritivo e interpretativo de modo a compreender o contexto da temática abordada (i) e a atividade matemática requerida (ii) no grupo de questões que a constitui, o que nos permite fazer inferências, fundamentadas nos dados e em assertivas teóricas, e caminhar para a educação matemática crítica subsidiada pela modelagem matemática.

### O caminhar para a educação matemática crítica por meio de atividades de modelagem matemática

Amparados na metáfora de que existe um caminho “somente quando houve um movimento ou pelo menos a perspectiva de movimento” (Colapietro, 2004, p. 21, tradução nossa), trazemos uma perspectiva para a implementação de questões do Enem em sala de aula. Todavia, nossa intenção está respaldada na educação matemática crítica por meio da modelagem matemática que leva em consideração a integração entre as condições sociais, políticas, culturais e econômicas do aluno e como ele pode interpretá-las para solucionar um problema.

Nesse contexto, identificamos nas 45 questões analisadas, na área de conhecimento “Matemática e suas Tecnologias”, da prova do Enem, edição 2021 – aplicação regular, três cenários que podem ser associados aos ambientes de aprendizagem sistematizados por Skovsmose (2000), em relação ao paradigma do exercício: (1) com referência à matemática pura; (3) com referência à semirrealidade; e (5) com referência à realidade.

Esses ambientes sustentam os agrupamentos das questões, consolidando-os em três categorias. Essas categorias, contudo, servem como ponto de partida para a discussão pretendida neste artigo, de modo que ao



submetê-las à análise, fundamentada nos dados e em assertivas teóricas, partimos em direção à educação matemática crítica subsidiada pela modelagem matemática, ou seja, vislumbramos a reformulação desses ambientes de aprendizagem, em busca de um movimento em direção ao ambiente de aprendizagem (6) pontuado por Skovsmose (2000), que diz respeito a um “cenário para investigação” com referência na realidade.

Um cenário para investigação é aquele que convida os alunos a formular questões e a procurar explicações. O convite é simbolizado pelo “O que acontece se...?” do professor. O aceite dos alunos ao convite é simbolizado por seus “Sim, o que acontece se...?”. Dessa forma, os alunos se envolvem no processo de exploração. O “Por que isto?” do professor representa um desafio e os “Sim, por que isto...?” dos alunos indicam que eles estão encarando o desafio e estão procurando explicações, o cenário de investigação passa a constituir um novo ambiente de aprendizagem. No cenário de investigação os alunos são responsáveis pelo processo (Skovsmose, 2000, p. 71).

Dessa forma, os cenários para investigação se contrapõem aos cenários alinhados ao paradigma do exercício e, segundo Skovsmose (2000, p. 66):

[...] mover-se do paradigma do exercício em direção ao cenário para investigação pode contribuir para o enfraquecimento da autoridade da sala de aula tradicional de matemática e engajar os alunos ativamente em seus processos de aprendizagem.

Além disso, “mover-se da referência à matemática pura para a referência à vida real [realidade] pode resultar em reflexões sobre a matemática e suas aplicações” (Skovsmose, 2000, p. 66).

Assim como ressalta Skovsmose (2000), não estamos defendendo que esse ambiente seja a única alternativa para o paradigma do exercício ou que os exercícios sejam abandonados em sala de aula, mas estamos interessados nesse movimento que sinaliza um caminhar em direção à educação matemática crítica, por meio da modelagem. Na sequência, descrevemos cada categoria e discutimos possíveis encaminhamentos para que esse movimento possa ocorrer.

#### *Ambiente de aprendizagem 1: com referência à matemática pura e alinhado ao paradigma do exercício*

Nesse ambiente de aprendizagem, predominam os exercícios cujo contexto de referência repousa na própria matemática, ou seja, os enunciados contemplam informações e/ou explicações sobre um determinado conteúdo ou algoritmo e requerem uma aplicação da ideia abordada. Quando se cita algum tipo de aplicação, ela se dá no âmbito da própria matemática. O Quadro 3 aponta as questões que se classificam nesse ambiente, com uma descrição da atividade matemática requerida.

### Quadro 3 – Classificação das questões do Caderno 5 Amarelo no ambiente 1

Questão	Atividade matemática
137	Adicionar números escritos na base binária.
145	Identificar faces opostas de um octaedro a partir de sua planificação.
149	Identificar a unidade de medida para o módulo volumétrico de um fluído, estabelecida a partir da descrição da relação de Newton-Laplace.
161	Escrever a expressão algébrica, a partir de um gráfico que descreve o movimento periódico de uma mola, da posição de uma massa, presa a ela, em função do tempo.
179	Escrever a sétima potência da constante de proporcionalidade resultante da divisão de um segmento de reta em duas partes na proporção áurea.

Fonte: Elaboração própria.

São questões que, segundo Skovsmose (2000), assemelham-se aos exercícios propostos frequentemente nas aulas de matemática, como aqueles que predominam nas páginas dos livros didáticos. Nesse sentido, talvez seja o caminho que os professores mais se desafiam a trilhar, em busca de respostas para a questão que é feita com frequência pelos alunos a respeito das aplicações dos conteúdos matemáticos: onde vou usar isso na minha vida?

Há, porém, que se considerar que existe uma diferença entre aplicações e modelagem matemática. De acordo com Blum (2002), enquanto as aplicações buscam um contexto para o qual um conteúdo pode ser utilizado, a modelagem parte de um problema do mundo real, ou definido a partir dele, e busca na matemática meios para responder esse problema. Trata-se de encaminhamentos com direções distintas, mas que podem se complementar, uma vez que, ao conhecer aplicações para determinados conceitos, os professores podem, com base em um conteúdo definido de antemão, procurar situações-problema que os abarquem e propô-las de maneira investigativa.

Para abordar a questão 137, por exemplo, cuja atividade matemática requer adicionar números escritos na base binária, ao invés de disponibilizar o algoritmo e suas regras de imediato, o professor pode buscar na área da informática ou da programação – como citado no enunciado – situações em que a adição de números nessa base é necessária. Dependendo dos conhecimentos dos alunos, eles podem ser desafiados até mesmo

a programar! O importante nesse contexto é que uma investigação matemática seja introduzida ou incentivada.

Com fundamento em Cifuentes e Negrelli (2011), que abordam a possibilidade de atividades de modelagem se pautarem em investigações a partir de problematizações da matemática, o problema pode surgir da própria discussão a respeito da base binária, na qual os alunos podem ser desafiados a investigar como realizar a adição – e até mesmo outras operações – em tal base. Nessa perspectiva, o algoritmo dado inicialmente pode ser obtido como modelo matemático, resultado da modelagem, funcionando assim como uma teoria matemática, com regras a serem seguidas nesse contexto. Investigações semelhantes podem ser realizadas para outras bases. Será possível generalizar? Será possível indicar um algoritmo para a soma de números em uma base qualquer?

Questões como essas, relativas à generalização, podem também ser propostas na abordagem do item 179, referente à escrita de potências da constante de proporcionalidade, resultante da divisão de um segmento de reta em duas partes na proporção áurea. Será possível escrever uma generalização para a  $n$ ésima potência?

Na questão 161, cuja intenção é escrever uma expressão algébrica da posição de uma massa presa a uma mola – a partir de um gráfico que descreve o movimento periódico de uma mola, em função do tempo –, poderíamos, ao contrário do que sugere o exercício, considerar a influência de forças externas na coleta de dados, o que modificaria o comportamento da posição da massa em função do tempo  $e$ , conseqüentemente, o modelo matemático que o descreve. Será que ainda assim o fenômeno apresentaria um movimento periódico? Será que esse movimento ainda poderia ser descrito por meio de uma função trigonométrica? Uma coleta de dados pode ser planejada e realizada com os alunos.

*Ambiente de aprendizagem 3: com referência à semirrealidade e alinhado ao paradigma do exercício*

Esse ambiente de aprendizagem contempla exercícios contextualizados em situações criadas especificamente para abordar determinadas ideias e conceitos matemáticos. Ainda que tratem de temáticas que podem ser associadas à realidade – frequência cardíaca máxima (141), volume de uma caneca de sopa (147), imposto devido (154), consumo de suplementos alimentícios (159), entre outras –, não há necessariamente uma preocupação com a viabilidade e a pertinência dos dados. As situações são artificiais, como explica Skovsmose (2000). O Quadro 4 mostra as questões que se classificam nesse ambiente, com uma descrição da atividade matemática requerida.

#### Quadro 4 – Classificação das questões do Caderno 5 Amarelo no ambiente 3

(continua)

Questão	Atividade matemática
136	Converter um número apresentado no sistema numérico romano para o sistema numérico indo-arábico e realizar uma subtração.
138	Converter hectare para metros quadrados e calcular o valor total de uma venda, em reais, a partir de operações elementares.
139	Identificar a expressão que determina o número de possibilidades de uma combinação simples.
140	Calcular a partir de operações elementares os custos de duas construções e a economia ao se optar por uma ao invés da outra.
141	Determinar a partir da fórmula a frequência cardíaca máxima de uma pessoa com idade dada, calcular um intervalo percentual e verificar se determinados valores pertencem a esse intervalo.
142	Calcular a partir de uma divisão uma quantidade mínima para se obter uma determinada receita.
143	Calcular os custos com a compra de medicamentos em diferentes farmácias e indicar a opção com a menor despesa.
144	Reconhecer e contar as figuras geométricas planas a partir de uma imagem dada.
146	Calcular o perímetro de um triângulo equilátero, com altura dada.
147	Calcular a capacidade volumétrica (em mililitros) de uma caneca com formato de tronco de cone.
148	Identificar a figura geométrica plana de maior área para confeccionar um cartão, dentro de um limite de preço.
150	Escrever um sistema de equações lineares e, a partir dele, determinar a quantidade máxima que o valor de um dos coeficientes pode assumir, dados os valores dos outros.
151	Determinar o rendimento de um carro a partir de relações proporcionais.
152	Identificar a proporção existente entre as áreas de dois paralelepípedos retos retangulares em que um deles possui o dobro do comprimento e da largura do outro.
153	Calcular a altura mínima de um cilindro circular reto para atingir um volume desejado.
154	Identificar o gráfico que melhor representa as relações de uma tabela.

#### Quadro 4 – Classificação das questões do Caderno 5 Amarelo no ambiente 3

(conclusão)

Questão	Atividade matemática
155	Identificar o gráfico que descreve o comportamento de um fenômeno.
156	Interpretar os elementos de uma matriz.
157	Calcular uma relação percentual.
158	Calcular um valor a partir de uma relação inversamente proporcional.
159	Identificar dentre as opções de compra de suplementos alimentícios qual é a mais barata e supre a necessidade indicada.
160	Calcular a redução percentual de um dos alimentos da dieta de um atleta que deseja manter o custo de sua refeição, dado que o preço de um dos alimentos terá um aumento de 50%.
162	Resolver sistema de equações lineares para determinar a codificação e decodificação de uma mensagem entre dois navios.
165	Analisar gráfico para identificar meses em que empresa teve maior lucro.
167	Interpretar infográfico de distribuição de valores para compra de apartamentos.
170	Interpretar gráfico para identificar nível de reservatórios de água.
171	Determinar a média aritmética simples das idades de alunos de uma escola a partir da representação gráfica.
173	Calcular o coeficiente de variação (medida de dispersão) e interpretar seu resultado.
174	Calcular a média de vendas de um novo tipo de lanche por franquia.
175	Obter a média de faturamento de vendas de um supermercado.
176	Identificar a expressão que representa o valor a ser pago em um aplicativo de reserva de hospedagem.
177	Calcular o número de dardos a serem arremessados, dada a probabilidade de acerto.
178	Indicar a expressão que representa o número de possibilidades de montar um painel com os campeões da Copa do Brasil.

Fonte: Elaboração própria.



Esse tipo de exercício também é observado com frequência na sala de aula e nos livros didáticos e, de acordo com Skovsmose (2000), têm-se estabelecido padrões específicos sobre como operar numa dada semirrealidade. Se o aluno questiona o contexto do problema, ou algo que não diz respeito à resolução matemática, “o professor provavelmente considerará que o aluno está tentando obstruir a aula de matemática” (Skovsmose, 2000, p. 74). Isso porque existem certos “acordos” de como operar no paradigma do exercício e, tratando-se de uma semirrealidade, considera-se que ela “é totalmente descrita pelo texto do exercício; nenhuma outra informação é relevante para a resolução do exercício; mais informações são totalmente irrelevantes; o único propósito de apresentar o exercício é resolvê-lo” (Skovsmose, 2000, p. 74).

Nesse sentido, para mover-se em direção a um cenário investigativo do tipo (6), o professor precisa transpor a semirrealidade em direção à realidade, ou seja, o contexto das informações passa a ser importante e discuti-lo pode auxiliar na compreensão do problema, inclusive novos problemas – interessantes para os alunos e para o professor – podem surgir. Com isso, a modelagem se mostra como uma possibilidade de “criação de conhecimentos matemáticos, isto é, de novas maneiras de modelar os sistemas estudados” (Chevallard; Bosch; Gascón, 2001, p. 56, grifo dos autores). Nesse caso, o professor pode aproveitar os contextos das questões, adaptando-os e atualizando as informações. A coleta de novos dados pode ser feita por ele ou pelos alunos, e o problema pode ser proposto a partir da discussão do contexto.

Na questão 150, por exemplo, que aborda a organização de roupas em uma mala de viagem, pode-se propor que os alunos investiguem nos *sites* de companhias aéreas a política de despacho de bagagem e que aqueles que já viajaram de avião comentem a respeito dessa experiência. Com a pesquisa, os alunos podem identificar as condições que regulamentam o despacho, como limite de peso e dimensões da mala, inclusive para bagagens de mão. Eles, provavelmente, vão confirmar a informação disponibilizada a respeito da gratuidade para bagagens com até dez quilos, a partir daí uma coleta de dados pode ser realizada a fim de consultá-los sobre o que eles levariam na mala: camisetas, calças, sapatos... Outra variável pode ser discutida: o tempo de estadia, mas não necessariamente ela precisa ser considerada uma variável; uma simplificação pode ser feita de modo que os alunos estipulem *a priori* esse período. O problema da atividade pode ser instrumentalizado a partir da pergunta: como você organizaria sua mala? Uma variedade de respostas passa a ser possível. Lidar com a diferença de massas de um mesmo tipo de item pode conduzir os alunos a simplificações, como utilizar a média aritmética das massas como representativa de tal item. Uma função de muitas variáveis, por exemplo, pode ser escrita como um modelo matemático e investigações pontuais, como a quantidade máxima de camisetas a ser colocada na mala – conforme sugere o enunciado da

questão – podem ser propostas. A exploração e a interpretação do modelo matemático podem encaminhar para a necessidade de uma validação, a qual pode ser proposta de modo que os alunos sejam desafiados a organizar uma mala com a configuração indicada e medir sua massa para confirmar se sua resposta atende o limite máximo.

Já a questão 170 pode inspirar uma investigação a respeito dos níveis dos reservatórios de água da cidade em que residem os estudantes. Uma coleta de dados pode ser feita considerando um período, um ano por exemplo, e um gráfico pode ser construído com os alunos, de maneira que regularidades possam ser observadas: qual é a época do ano em que o consumo de água é maior? Será que é possível conjecturar uma tendência de aumento ou redução dos níveis de água? Os dados coletados são suficientes ou novos dados são necessários? Nesse contexto, comparações como a sugerida pelo enunciado podem ser facilmente propostas. Um consumo médio de água na cidade pode ser inferido, diariamente, mensalmente ou anualmente – o que fizer mais sentido para a discussão –, além de outras investigações que surjam por interesse dos envolvidos.

Há, porém, que se reconhecer que em algumas questões o movimento para um cenário com referência na realidade parece ser mais complexo que em outras. Na questão 136, por exemplo, há toda uma discussão a respeito do sistema de numeração romano e as atividades matemáticas requeridas são a conversão para o sistema indo-arábico e a realização de uma subtração. Entretanto, como abordar isso por meio da modelagem matemática? Talvez em uma perspectiva próxima à sugerida para a abordagem da questão 137, a respeito da base binária, ou a partir da busca por situações e/ou documentos em que operações com os números romanos são requeridas. Por outro lado, em questões como a 141, que aborda a frequência cardíaca máxima, parece que já há uma boa estrutura no enunciado, que facilita o encaminhamento da atividade por meio da modelagem. Há informações reais, há uma organização dos dados, há um modelo matemático. A análise desse modelo, em termos de uma idade qualquer, poderia conduzir à construção de um gráfico e a uma coleta para a validação.

*Ambiente de aprendizagem 5: com referência à realidade e alinhado ao paradigma do exercício*

O contexto de referência advindo da realidade oferece “uma condição diferente para a comunicação entre o professor e os alunos, uma vez que agora faz sentido questionar e suplementar a informação dada pelo exercício” (Skovsmose, 2000, p. 75). Nesse ambiente de aprendizagem,

as informações dos exercícios são oriundas de fontes reais. O Quadro 5 revela as questões que se classificam nesse ambiente, com uma descrição da atividade matemática requerida.

**Quadro 5 – Classificação das questões do Caderno 5 Amarelo no ambiente 5**

Questão	Atividade matemática
163	Determinar a proporção da miniatura do Castelo Lichtenstein em Gramado.
164	Calcular a densidade demográfica de médicos para o ano de 2020.
166	Calcular o aumento percentual do volume de medicamentos para combater a depressão.
168	Identificar a frequência de letras na codificação pelo método Cifra de César por meio de análise gráfica.
169	Calcular a mediana do número de terremotos maior ou igual a 7 na escala Richter a partir de dados de um quadro.
172	Obter o percentual de entrevistados por faixa etária de acordo com o tempo de leitura.
180	Identificar a projeção ortogonal do monumento Atonium em Bruxelas.

Fonte: Elaboração própria.

As temáticas presentes nas questões podem ser encaminhadas em sala de aula por meio de atividades de modelagem matemática, visto que podem partir de uma situação-problema da realidade e ser desenvolvidas sob um viés matemático (Almeida; Silva; Vertuan, 2012). Todavia, cabe ao professor fazer um planejamento considerando cada uma dessas temáticas, uma vez que, assim como em outras provas de larga escala, nas questões do Enem o foco está “na aplicação de conteúdos matemáticos, nas práticas de modelagem matemática o foco está na produção e análise de um modelo matemático que permita a obtenção dessa resposta a partir de instrumentos matemáticos” (Tortola; Almeida, 2013, p. 636).

Com o intuito “de encorajar o pensamento crítico sobre o papel da matemática na sociedade” (Kaiser; Sriraman, 2006, p. 306, tradução nossa), a temática da questão 166 (Figura 2) tem potencial para desencadear uma discussão acerca do crescimento da ingestão de medicamentos para depressão. No planejamento, o professor pode solicitar aos alunos que complementem as informações pesquisando dados mais recentes, inclusive considerando o período pandêmico, e a situação-problema pode ser encaminhada no sentido de se fazer uma previsão do volume de vendas na atualidade, em que os alunos e o professor definem hipóteses com base nos dados coletados.

### QUESTÃO 166

enem2021

A depressão caracteriza-se por um desequilíbrio na química cerebral. Os neurônios de um deprimido não respondem bem aos estímulos dos neurotransmissores. Os remédios que combatem a depressão têm o objetivo de restabelecer a química cerebral. Com o aumento gradativo de casos de depressão, a venda desses medicamentos está em crescente evolução, conforme ilustra o gráfico.

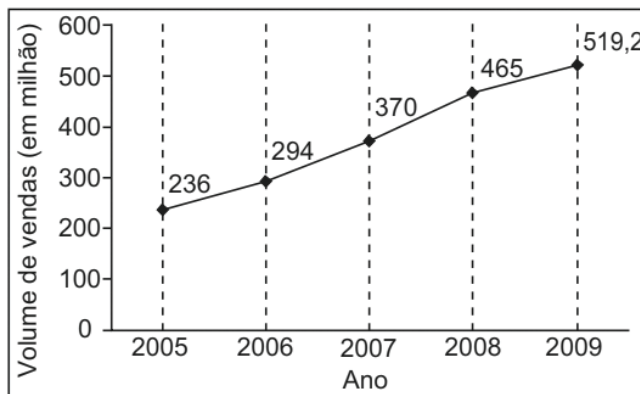


Figura 2 – Questão 166

Fonte: Caderno 5 Amarelo - Enem 2021 (Brasil. Inep, 2021, p. 53).

Tratar a temática depressão e uso de medicamentos pode proporcionar o desenvolvimento de outras atividades de modelagem pelos alunos, orientados pelo professor, como o decaimento da concentração de determinado componente químico no organismo, associado a conteúdos da disciplina de química. O que pode estar em foco, para além das discussões da matemática, são aquelas empreendidas acerca do uso em demasia desses medicamentos, oportunizando percepções dos alunos sobre o mundo (Barbosa, 2004).

O enunciado da questão 164 já permite fazer uma projeção sobre a demografia médica para o ano de 2020. Enquanto uma atividade de modelagem, o encaminhamento pode partir do quadro apresentado na questão (Figura 3) e, por meio de uma análise, os próprios alunos chegarem à hipótese de que "a variação do número de médicos e o da população brasileira de 2010 para 2020 será a média entre a variação de 1990 para 2000 e a de 2000 para 2010". No entanto, outras hipóteses podem ser elaboradas pelos alunos em grupos.

Ano	Médicos	População brasileira (em milhar)
1990	219 000	147 000
2000	292 000	170 000
2010	365 000	191 000

Figura 3 – Quadro presente na questão 164

Fonte: Caderno 5 Amarelo - Enem 2021 (Brasil. Inep, 2021, p. 52).

Discussões sobre medidas públicas para ampliar a demografia médica podem ser abarcadas na sala de aula com os alunos, considerando a espera por atendimentos em hospitais e outros estabelecimentos de saúde, principalmente, no contexto público. Isso permite que os alunos desenvolvam “uma consciência crítica que os apoie em aprofundar o conhecimento e a compreensão dos contextos sociopolíticos de suas vidas” (Skovsmose, 2017, p. 22), inserindo-os no debate, conforme almeja a educação matemática crítica.

Uma coleta de dados empíricos para o desenvolvimento de uma atividade de modelagem pode ser empreendida com a temática da questão 172 (Figura 4). O professor pode planejar com os alunos uma pesquisa na própria escola em que, divididos em grupos, fazem um levantamento do tempo de leitura dos colegas da própria sala de aula e de outras turmas com o intuito de evidenciar o tempo de leitura, por faixa etária.

### QUESTÃO 172

enem2021

Em um estudo realizado pelo IBGE em quatro estados e no Distrito Federal, com mais de 5 mil pessoas com 10 anos ou mais, observou-se que a leitura ocupa, em média, apenas seis minutos do dia de cada pessoa. Na faixa de idade de 10 a 24 anos, a média diária é de três minutos. No entanto, no grupo de idades entre 24 e 60 anos, o tempo médio diário dedicado à leitura é de 5 minutos. Entre os mais velhos, com 60 anos ou mais, a média é de 12 minutos.

A quantidade de pessoas entrevistadas de cada faixa de idade seguiu a distribuição percentual descrita no quadro.

Faixa etária	Percentual de entrevistados
De 10 a 24 anos	$x$
Entre 24 e 60 anos	$y$
A partir de 60 anos	$x$

Disponível em: [www.oglobo.globo.com](http://www.oglobo.globo.com). Acesso em: 16 ago. 2013 (adaptado).

Os valores de  $x$  e  $y$  do quadro são, respectivamente, iguais a

- A 10 e 80.
- B 10 e 90.
- C 20 e 60.
- D 20 e 80.
- E 25 e 50.

Figura 4 – Questão 172

Fonte: Caderno 5 Amarelo - Enem 2021 (Brasil. Inep, 2021, p. 57).

Para a coleta de dados, os alunos podem fazer uso de um questionário com perguntas previamente elaboradas, de forma presencial ou por meio de uma coleta eletrônica. Com isso, podem confrontar as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o que vivem na realidade da escola, na faixa etária de 10 a 24 anos, visto que na questão 172 são apresentadas informações coletadas em quatro estados e no Distrito Federal. O confronto das informações possibilita aos alunos empreender uma discussão sobre a representatividade dos dados da



pesquisa e analisar se essas informações fazem parte da realidade que os circunda. Um aspecto inerente a essa abordagem diz respeito aos “interesses por detrás do assunto” (Skovsmose, 2001, p. 19).

Por meio da atividade de modelagem, os dados podem ser apresentados em forma de tabelas e gráficos com a intenção de abranger, caso necessário, discussões sobre promover momentos de leitura na escola, equipar a biblioteca com livros e pedir aos alunos que façam leituras periódicas. Formar cidadãos leitores também é um dos objetivos da formação escolar. Com isso, por meio da atividade de modelagem, os alunos podem realizar intervenções na escola e auxiliar em “tomadas de decisões sociais que envolvem aplicações da matemática” (Barbosa, 2004, p. 2).

A coleta e o tratamento dos dados, sob a orientação do professor, promovem “a autonomia na resolução de problemas matemáticos característicos da realidade e a apreciação crítica do uso da matemática nessas situações, o que se reflete na atuação do sujeito na sociedade” (Tortola; Almeida, 2013, p. 624).

O que ponderamos é que mesmo que as atividades do ambiente 5 correspondam ao paradigma do exercício, em sala de aula, podem ser configuradas como atividades de modelagem (ambiente 6), desde que o professor se encoraje em elaborar um planejamento de implementação com os alunos.

À guisa de conclusão, a fim de contemplar o caminhar para a educação matemática crítica, por meio da modelagem matemática, retomamos a metáfora inicial de Colapietro (2004) a respeito do caminho: só existe um caminho quando há um movimento ou a perspectiva de movimento.

As discussões empreendidas sinalizam que esse movimento deve ser conjunto, pois mesmo que o professor tenha sensibilidade em reconhecer potencialidades nas questões do Enem para configurar atividades de modelagem, os alunos precisam aceitar o convite e se engajar para que o caminho exista.

O caminhar para a educação matemática crítica, portanto, requer que o professor reconheça, como adverte Skovsmose (2008), a natureza crítica da educação matemática e, por conseguinte, leve em consideração a integração entre as condições sociais, políticas, culturais e econômicas dos estudantes e como eles podem interpretá-las para solucionar um problema subsidiado em procedimentos matemáticos.

Vemos na modelagem matemática potencial para o professor envolver os alunos em debates sociais associados ao meio em que vivem ou introduzi-los a novas questões, contribuindo para a ampliação da sua realidade, uma vez que em atividades de modelagem imperam a relação dialógica e a comunicação, tendo o aluno como corresponsável pela atividade (Tortola; Silva, 2021), oportunizando o engajamento de todos os estudantes no debate, inclusive os que são ou se sentem marginalizados em sala de aula.

## Considerações finais

Alinhar-se a uma perspectiva crítica de educação matemática requer reconhecer, como indica Skovsmose (2001, p. 30), que:

[...] os conteúdos do currículo são determinados, não primariamente por causas reais que tenham a ver com a estrutura lógica do currículo, mas com forças econômicas e políticas ligadas a relações de poder na sociedade.

Nesse sentido, é preciso superar a ingenuidade de pensar a escola como um lugar que se resume a uma agenda curricular a cumprir e pensá-la como um ambiente de aprendizagens cujas discussões podem funcionar como uma extensão das relações sociais existentes (Skovsmose, 2001), uma vez que se espera que a escola contribua para a formação de cidadãos críticos, pensantes, capazes de questionar e transformar o meio em que vivem (Brasil. MEC, 2013; Freire, 1996).

Nesse contexto, “*aquele que ensina matemática se vê levado a reformular os conhecimentos matemáticos que ensina em função dos tipos de problemas que seus alunos devem aprender a resolver*” (Chevallard; Bosch; Gascón, 2001, p. 56, grifo dos autores). Uma alternativa para essa reformulação é a modelagem matemática que, além de potencializar a inserção dos alunos nos debates sociais, possibilita sua intervenção e ação a partir de decisões pautadas em argumentos matemáticos.

Todavia, trabalhar com a modelagem matemática em sala de aula requer do professor e do aluno (re)posicionamentos no sentido de agir, envolver-se e engajar-se. Considerando as análises que empreendemos sobre as questões do Enem edição 2021 – aplicação regular, assumimos que o professor pode fazer uso de materiais que estão à sua disposição para desenvolver um planejamento que considere a implementação de atividades de modelagem em sala de aula, e cabe a ele convidar seus alunos a problematizar e a investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade (Barbosa, 2004) de forma crítica.

As análises que realizamos nesta investigação revelaram que questões classificadas como de ambiente 3 – com referência à semirrealidade – são as mais recorrentes na prova. Embora algumas delas tenham potencialidades para serem desenvolvidas como atividades de modelagem, como na temática relativa à mala de viagem, aspectos da educação matemática crítica necessitam de um esforço por parte do professor para serem debatidos. Por outro lado, as questões situadas no ambiente 5 – com referência à realidade – apresentam possibilidades de serem abarcadas por discussões de cunho crítico, quando desenvolvidas como atividades de modelagem, visto que os dados podem ser complementados pelos alunos ou mesmo reestruturados para uma coleta empírica, de forma que possam estabelecer contrapontos com as informações presentes nas questões do Enem e aquelas que estão em sua realidade. Evidenciamos que as questões do ambiente 1 da edição 2021 do Enem não apresentam

aspectos explícitos que permitam abordar discussões críticas, cabendo ao professor fomentar debates que vão além do contexto apresentado.

Implementar atividades de modelagem matemática em sala de aula é prerrogativa do professor, que pode buscar na literatura apoio sobre como fazê-lo. Ainda que dúvidas persistam quanto à prática da modelagem, corroboramos com a professora pesquisadora Lourdes Maria Werle de Almeida, em entrevista ao número temático *Modelagem matemática no contexto da sala de aula*, que sugere aos professores: “Quem vai dizer se o que você fez é modelagem matemática, é você mesmo! Aprendemos a fazer modelagem matemática! Aprendemos a dar aula usando modelagem matemática” (Almeida, 2021, p. 28). Além disso, complementamos essa assertiva considerando aspectos relativos à educação matemática crítica.

---

### Referências

- ALMEIDA, L. M. W. Entrevista: um caminho para a prática de sala de aula e para a pesquisa sob o olhar da professora Lourdes Maria Werle de Almeida. [Entrevista cedida a] Karina Alessandra Pessoa da Silva e Ana Paula dos Santos Malheiros. *RPEM: Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v. 10, n. 23, p. 13-29, set./dez. 2021.
- ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, A. Por uma educação matemática crítica: a modelagem matemática como alternativa. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 221-241, 2010.
- ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. *Modelagem matemática na educação básica*. São Paulo: Contexto, 2012.
- ANDRADE, S. R. J.; FREITAG, R. M. K. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 102, n. 260, p. 177-204, jan./abr. 2021.
- BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e a perspectiva sócio-crítica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2003, Santos. *Anais*. . . Santos: SBEM, 2003. p. 1-13.
- BARBOSA, J. C. Modelagem matemática: o que é? Por quê? Como? *Veritati*, Salvador, n. 4, p. 73-80, 2004.
- BARBOSA, J. C. Mathematical modelling in classroom: a socio-critical and discursive perspective. *ZDM: Mathematics Education*, [S.l.], v. 38, n. 3, p. 293-301, June 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLUM, W. ICMI Study 14: applications and modelling in mathematics education: discussion document. *Educational Studies in Mathematics*, New York, v. 51, n. 1, p. 149- 171, July 2002.

BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. The ideology of certainty in mathematics education. *For the Learning for Mathematics*, Kingston, v. 17, n. 3, p. 17-23, Nov. 1997.

BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papirus, 2013. p. 127-148. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: prova de Matemática e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2021\\_PV\\_impreso\\_D2\\_CD5\\_ampliada.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impreso_D2_CD5_ampliada.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. *Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CIFUENTES, J. C.; NEGRELLI, L. G. O processo de modelagem matemática e a discretização de modelos contínuos como recurso de criação didática. In: ALMEIDA, L. M. W.; ARAÚJO, J. L.; BISOGNIN, E. (Org.). *Práticas de modelagem matemática na educação matemática: relatos de experiências e propostas pedagógicas*. Londrina: Eduel, 2011. p. 123-140.

COLAPIETRO, V. The routes of significance: reflections on Peirce's Theory of Interpretants. *Cognitio*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, W. S. *A matematização crítica em projetos de modelagem*. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

KAISER, G.; SRIRAMAN, B. A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *ZDM: Mathematics Education*, [S.l.], v. 38, n. 3. p. 302-310, June 2006.

LINGEFJÄRD, T. Faces of mathematical modeling. *ZDM: Mathematics Education*, [S.l.], v. 38, n. 2, p. 96-112, Apr. 2006.

ROCHA, K. L. S.; BISOGNIN, E. A modelagem e a educação ambiental na prática de sala de aula. In: CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE MODELAGEM EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 1-12.

SILVA, R. M.; SILVA, K. A. P. Atividade de modelagem matemática com alunos em vulnerabilidade social: uma análise a partir dos diálogos. *Educação Matemática em Revista*, Brasília, DF, v. 24, n. 64, p. 88-100, set./dez. 2019.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. Tradução de Jonei Cerqueira Barbosa. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2001. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, O. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. *Desafios da reflexão em educação matemática crítica*. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas: Papyrus, 2008.

SKOVSMOSE, O. O que poderia significar a educação matemática crítica para diferentes grupos de estudantes? *RPEM: Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v. 6, n. 12, p. 18-37, jul./dez. 2017.

TORTOLA, E.; ALMEIDA, L. M. W. Reflexões a respeito do uso da modelagem matemática em aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 619-642, maio/ago. 2013.



TORTOLA, E.; SILVA, K. A. P. Sobre modelos matemáticos nos anos iniciais: das pesquisas às práticas. *Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, Recife, v. 12, n. 3, p. 1-26, 2021.

WESSELS, H. Levels of mathematical creativity in model-eliciting activities. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, Blumenau, v. 1, n. 9, p. 22-40, 2014.

---

Recebido em 15 de dezembro de 2021.

Aprovado em 14 de julho de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964)

Libânia Nacif Xavier<sup>I,II</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5530>

### Resumo

O presente texto contextualiza a gestão de Anísio Teixeira na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), tendo como base o relatório de atividades intitulado *Ação do Inep e Centros de Pesquisas no quinquênio 1956-1960*. O referido documento foi publicado em 1961 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Inicialmente, o texto integra o educador a uma geração de homens públicos que articulou a renovação educacional brasileira com a reconstrução nacional pela via democrática. Em seguida, discorre sobre os objetivos e a estrutura institucional do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão criado no interior do Inep, dedicado à pesquisa, à profissionalização do magistério e à melhoria da qualidade da educação pública, e que foi palco das principais ações apresentadas no relatório que animou a redação desta breve contextualização.

Palavras-chave: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; Anísio Teixeira; pesquisa educacional; profissionalização do magistério.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <libanianacif@gmail.com >; <<https://orcid.org/0000-0003-4422-2118> >.

<sup>II</sup> Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

## **Abstract**

### ***Inep during the administration of Anísio Teixeira (1952-1964)***

*The present text contextualizes Anísio Teixeira's administration as director of the Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), based on the report of activities entitled Ação do Inep e Centros de Pesquisas no quinquênio 1956-1960. This document was published in 1962 in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Initially, the text integrates the educator to a generation of public men who articulated Brazilian educational renewal with national reconstruction through democracy. It then discusses the objectives and the institutional structure of the Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), an agency created within Inep, dedicated to research, to professionalization of the teaching profession and to improvement of the quality of public education, and which was the stage for the main actions presented in the report that encouraged the writing of this brief contextualization.*

*Keywords: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; Anísio Teixeira; educational research; professionalization of the teaching profession.*

---

## **Resumen**

### ***Inep durante la gestión de Anísio Teixeira (1952-1964)***

*El presente texto contextualiza la gestión de Anísio Teixeira en la dirección del Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), teniendo como base el informe de actividades titulado Ação do Inep e Centros de Pesquisas no quinquênio 1956-1960. El referido documento fue publicado en 1962 en la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Inicialmente, el texto integra al educador a una generación de hombres públicos que articuló la renovación educativa brasileña con la reconstrucción nacional por la vía democrática. En seguida, discurre sobre los objetivos y la estructura institucional del Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgano creado en el interior del Inep, dedicado a la investigación, a la profesionalización docente y a la mejora de la calidad de la educación pública, y que fue escenario de las principales acciones presentadas en el informe que impulsó la redacción de esta breve contextualización.*

*Palabras clave: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; Anísio Teixeira; investigación educativa; profesionalización docente.*

---

O texto que ora se apresenta é um relatório de prestação de contas das atividades do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), durante a gestão do educador baiano Anísio Teixeira, no quinquênio 1956-1960. Anísio Teixeira faz parte de uma geração de intelectuais brasileiros que iniciou a sua atuação pública nos anos 1920-1930, compartilhando a crença de que seria possível transformar a sociedade por meio das reformas do ensino. Esse projeto abarcou dois princípios gerais: o primeiro, uma teoria que tornava conceitualmente compatível a existência de uma universidade voltada para a reprodução das elites e dos ideais de uma sociedade mais aberta e democrática e, o segundo, a defesa do direito à educação e o empenho em promover a extensão do ensino estatal, gratuito e igual para todos.

Ao assumir a direção do Inep, em 1952, ele buscou criar condições para desenvolver a pesquisa social e a pesquisa educacional naquele órgão do Ministério da Educação (MEC). Com esse objetivo, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), composto por um Centro Nacional, localizado na cidade do Rio de Janeiro, e mais cinco Centros Regionais de Pesquisa, espalhados pelos estados mais populosos do País, a saber: Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Pernambuco e São Paulo. A estrutura desses centros abarcou quatro setores com funções específicas: a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e as Divisões de Pesquisas Sociais e de Pesquisas Educacionais, que são citadas no relatório em tela.

Conforme assinalamos em estudos anteriores (Xavier, 1999), com a criação do CBPE, em 1955, Anísio Teixeira propôs municiar o Inep/MEC com um conjunto de procedimentos e dados estatísticos não só para o planejamento, o controle e a fiscalização mais precisos da situação educacional do País, como também para levar ao professorado dados de estudos e experimentações que lhes possibilitassem adquirir uma visão ampla e autorreflexiva acerca do papel do professor e da escola, das características regionais e da dimensão nacional sob as quais se realizavam as atividades de ensino.

O relatório expressa essa ambição, na medida em que apresenta uma multiplicidade de ações dirigidas à formação de professores e de quadros de apoio ao trabalho escolar, tais como supervisores e especialistas. Nessa perspectiva, faz menção à criação de classes experimentais e escolas de demonstração nas quais a renovação das práticas pedagógicas era baseada em procedimentos científicos. Desse modo, a expansão da escola primária se articulou à profissionalização do magistério e à melhoria da qualidade do ensino (Mendonça, 2008).

Anísio Teixeira desenvolveu no interior do Inep, mediante o CBPE e seus centros regionais, um amplo programa de pesquisas e levantamentos de dados relativos à situação do ensino em todo o território nacional, bem como promoveu a interpretação desses dados pela Divisão de Pesquisas Sociais.

Na prática, esse projeto se materializou em duas campanhas: a Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (Cileme) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme),

que foram regulamentadas e instaladas no primeiro semestre de 1953. Por meio da Cileme buscou-se dotar o MEC de um amplo quadro, numérico, ao mesmo tempo descritivo e interpretativo, do ensino médio e elementar em nível nacional, a fim de que profissionais e usuários pudessem apreciar as deficiências e as dificuldades de uma expansão levada a efeito, em muitos casos, com perda de padrões de qualidade. Por sua vez, o objetivo da Caldeme foi estabelecer as bases para a formulação de manuais que funcionassem como guias para os professores das diferentes disciplinas constantes do currículo do ensino primário e de grau médio ou secundário.

Sempre atento à questão da diversidade e da autonomia, Anísio Teixeira destacou (na exposição de motivos dessas campanhas) o caráter único de cada escola, bem como as particularidades que revestiam sua interação com o meio social. Por esse motivo, não se vê no referido relatório um programa padronizado, mas uma série de trabalhos independentes entre si, coordenados de modo a cobrir progressivamente o programa geral das referidas campanhas.

Ademais, ao lado de levantamentos e pesquisas, expõe-se um amplo programa de publicações, com vistas a promover o registro e garantir o acesso aos resultados dos esforços envidados. A indicação das tiragens dos livros publicados como resultado de pesquisas e levantamentos e dos recursos investidos na sua distribuição aos professores é outro aspecto a se destacar. Por meio deles, esperava-se que o conhecimento científico orientasse a *arte de ensinar* e propiciasse a circulação dos resultados da ciência por todo o País. Na coletânea organizada por Jair Santana Moraes (2008), é possível ver uma relação dos títulos publicados e outras referências às ações do Inep, no período.

A leitura do conjunto de ações apresentadas neste relatório sugere a busca por harmonizar o modelo padronizado de organização escolar vigente, à época, com a diversidade cultural que marca as regiões do Brasil. E como o Inep e seus Centros Regionais enfrentaram esse desafio? Financiando pesquisas! O leitor poderá comprovar que cada projeto abarca uma ampla gama de questões e potencialidades interpretativas sobre a realidade nacional, sem desconsiderar as especificidades regionais. A variedade e multiplicidade de projetos de pesquisa é surpreendente.

Quanta vontade de conhecer as realidades do País! Não aquela realidade imaginada e homogênea, mas as realidades que, em sua heterogeneidade e particularidades, compõem um conjunto a ser articulado por ações planejadas sobre a educação popular, por meio da escola pública. Nessa perspectiva, o relatório também apresenta ações de incentivo à criação de espaços de cultura, tendo em vista dinamizar o ensino com as expressões culturais em circulação, tais como seções de audiovisuais e cinematecas itinerantes, museus e centros de memória e documentação, arquivos fotográficos e bibliotecas de diversas dimensões e abrangência.

Ler tal documento, nos dias atuais, traz uma sensação alentadora, porque ele recoloca no centro do debate sobre a educação pública brasileira alguns princípios éticos que, em nosso entender, devem ser reforçados. Destaco, em primeiro lugar, a consciência de que a ocupação de um cargo

público (no âmbito da educação, em especial) exige planejamento de ações visando sanar os problemas identificados e avançar na democratização do acesso à educação, à ciência e à cultura. Em segundo lugar, cabe mencionar o compromisso em esclarecer a relevância social e os custos de cada ação desenvolvida pelo órgão. Por fim, e não menos importante, o relatório expõe como foi realizada a divulgação dos resultados alcançados, contemplando o critério da transparência na aplicação dos recursos públicos e dos esforços dos profissionais envolvidos.

O que isso nos mostra é que a atuação em um cargo como o que ocupou Anísio Teixeira, como diretor do Inep/MEC, atendeu ao compromisso ético de promover a ciência e a divulgação do conhecimento produzido por seu intermédio no interesse do bem-estar da população, do desenvolvimento do País e das virtualidades democráticas da escola pública. Que esse espírito – público e democrático – esteja sempre acessível e siga inspirando as ações do poder público e dos profissionais da educação!

---

### Referências

AÇÃO do Inep e Centros de Pesquisas no quinquênio 1956-60. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n 81, p. 94-135, jan./mar. 1961.

MENDONÇA, A. W. P. C. Formar o magistério nacional: as políticas do Inep/MEC, nos anos 1950-1960. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, MG, n. 7, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1879>>. Acesso em: 13 out. 2022.

MORAES, J. S. *O Inep na visão de seus pesquisadores*. Brasília, DF: Inep, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 3). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/historia-da-educacao/o-inep-na-visao-de-seus-pesquisadores>>. Acesso em: 13 out. 2022.

XAVIER, L. N. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE/Inep/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1999.

---

Recebido em 7 de outubro de 2022.

Aprovado em 17 de outubro de 2022.



## ANEXO

### AÇÃO DO INEP E CENTROS DE PESQUISAS NO QUINQUÊNIO 1956-60\*

No cumprimento do programa que se impôs diante da realidade educacional brasileira, a atuação do INEP nesse período fêz-se notar, sobretudo, pela organização dos Centros de Pesquisas Educacionais, pela assistência técnica e pela assídua participação no exame, estudo e debate dos problemas brasileiros de educação. Essa atuação estendeu-se a todos os setores da vida escolar, desde a assistência financeira e técnica concedida às Secretarias de Educação, instituições educativas e culturais, para construção de prédios, equipamento, instalação de classes complementares, oficinas de artes industriais, distribuição de livros e material didático até a reestruturação dos sistemas de ensino elementar e normal e a assistência pedagógica ao professor.

Apresentamos a súmula dessas realizações:

#### CAMPANHA DE CONSTRUÇÕES E EQUIPAMENTOS ESCOLARES

Competindo o ensino primário à alçada dos Estados, o auxílio federal para construção escolar é de caráter supletivo, sendo concedido mediante convênios firmados entre os Estados e o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do INEP.

A Campanha deu a seguinte aplicação aos recursos que lhe foram destinados:

#### I. ESCOLAS PRIMÁRIAS

##### a. Movimento de verbas

Saldo para obras, oriundo de acordos anteriores	Cr\$	62.329.351,00
Novos auxílios		807.782.672,00
Importância remetida para execução das obras		515.227.977,00
Saldo vinculado às obras restantes		292.554.695,00

##### b. Andamento das obras

Escolas concluídas ....1.234	com	3.018 salas de aula
Em construção.....293	"	734 "
A construir.....355	"	791 "
TOTAL.....1.882	"	4.543 "

\* O texto foi originalmente publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 93-135, jan./mar. 1961. Mantida a ortografia, a estrutura gramatical e a formatação do documento para preservar a originalidade e a historicidade do texto.

### c. *Mobiliário*

Do montante do auxílio atribuído a cada Estado, o INEP destaca 10% para equipamento, remetidos à medida que as obras vão sendo concluídas. No quinquênio foram fornecidos conjuntos de mobiliário para 2.031 salas de aula ao custo total de Cr\$ 49.675.273,00 e firmados acordos para aquisição de mobiliário para 1.093 salas de aula ao custo total de Cr\$ 25.085.594,00, o que representa, em números globais, mobiliário para 3.124 salas de aula ao custo total de Cr\$ 74.760.867,00.

## II. ESCOLAS NORMAIS

Os recursos para as escolas normais são consignados no Orçamento da União de acordo com a Lei 59/47, que estabelece a concessão de auxílios aos governos estaduais, municipais e a entidades particulares. Foram ao todo 58 as unidades incluídas nesse programa de auxílios.

Com a supervisão do INEP foram elaborados projetos para os Centros Educacionais de Maceió, Fortaleza, Aracaju, Caicó e Mossoró; Institutos de Educação de João Pessoa, Recife, Belo Horizonte e o Instituto Superior de Educação Rural de Betim (MG) e para as Escolas Normais de Colatina (ES); Afogados de Ingazeira, Floresta e Salgueiro (PE); Itabaiana (SE); Leme (SP); Bela Vista e Ponta Porã (MT); S. Borja (RS); Lajes (SC); Florianópolis e Paulo Afonso (GO); Caetité e Feira de Santana (BA) e Boa Vista, Porto Velho e Rio Branco nos territórios respectivos.

Sendo geralmente pequenas as dotações anuais destinadas a essas obras e seus projetos de proporções maiores, compostos quase sempre de vários blocos, as construções vão sendo feitas paulatinamente, mediante auxílios parcelados. A maioria delas entretanto estão em pleno funcionamento.

### *Movimento de verbas*

Saldo para obras oriundo de acordos anteriores	Cr\$	24.083.337,00
Novos auxílios		272.889.209,00
Importância remetida para execução das obras		244.356.868,00
Saldo a remeter		52.615.678,00

Esta aplicação obedeceu a planos anuais com aprovação do Ministro da Educação e Cultura e do Presidente da República. Neles, o ensino particular foi beneficiado, conforme a Lei 49/47, com dotações oriundas do Orçamento da União. No quinquênio foram-lhe destinados auxílios para construção ou prosseguimento de obras num total de Cr\$46.450.000,00; sendo distribuídos Cr\$16.350.000,00 para 20 escolas primárias com 64 salas e Cr\$ 30.100.000,00 para 7 escolas normais e 1 centro de estudos pedagógicos.

## COORDENAÇÃO DOS CURSOS

O programa de aperfeiçoamento do magistério, observado pelo INEP no quinquênio 1956-60, procurou beneficiar profissionais cuja atuação favorecia o desenvolvimento do ensino primário, de modo eficaz, em virtude das posições que ocupavam. Assim, os cursos do plano destinaram-se a: I. Administradores de sistemas escolares, especialistas em educação primária; II. Supervisores, diretores e professores de escolas normais; III. Diretores e professores de escolas de demonstração e experimentais; IV. Supervisores, diretores de oficinas e professores de artes industriais; V. Professores especializados, e VI. Professores primários de classe em geral.

Ainda, em função do plano, se promoveu o aperfeiçoamento do pessoal encarregado de cursos, estudos e publicações de assistência técnica e professores, bem como demonstração de ensino em vários Centros Regionais. Procurou-se atender às solicitações dos Estados quanto à assistência técnica às medidas planejadas ou em execução no ensino primário e normal.

Foram promovidos os seguintes cursos:

1. *Especialistas em educação para a América Latina*. Realizado anualmente, a partir de 1958, no Centro Regional de S. Paulo, em colaboração com a Unesco, com a participação de 86 bolsistas; sendo 45 brasileiros e 41 latino-americanos;
2. *Aperfeiçoamento de Supervisores de Educação Rural e Orientadores-Adjunto*. No Centro Regional de Minas Gerais. 38 bolsistas;
3. *Supervisores do ensino primário*. Nos Estados da Paraíba e R. G. do Sul. 37 participantes;
4. *Diretores de escolas de demonstração*. Bahia, para 4 participantes;
5. *Inspetores do ensino primário*. Nos Estados do Espírito Santo e S. Paulo. 115 participantes;
6. *Administradores escolares e Orientadores de ensino*. Nos Estados do Rio G. do Norte e S. Paulo. 185 participantes;
7. *Diretores de escolas primárias*. Nos Estados da Paraíba e Piauí. 62 participantes;
8. *Aperfeiçoamento de professores primários*. Nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio G. do Norte, Sergipe e Terr. de Rondônia. 3.509 participantes;
9. *Aperfeiçoamento em cadeiras do currículo primário* (Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais). Nos Estados da Guanabara e Rio G. do Sul. 79 participantes;
10. *Professores de escolas normais e orientadores de ensino*. No Estado de Minas Gerais, em colaboração com o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), e no Paraná. 250 participantes.

#### ESTÁGIOS:

1. *Formação de diretores e professores para escolas de demonstração e experimentais*. Nos Estados da Bahia, Guanabara e Rio G. do Sul. 123 participantes;
2. *Prática de ensino, Recreação e Jogos*. Nos Estados do Rio G. do Sul e Guanabara. 39 participantes;
3. *Diretores, Supervisores e professores em artes industriais*. Nos Estados da Bahia, Guanabara e S. Paulo. 655 participantes.

#### SEMINÁRIOS:

1. Delegados de ensino. S. Paulo. 35 participantes;
2. Diretores de escola primária. Ceará. 50 participantes;
3. Cadeiras do currículo normal. (Música, Psicologia, Sociologia e Recreação). Nos Estados da Guanabara e Rio G. do Sul. 48 participantes.

O INEP promoveu ainda cursos e estágios para professores especializados, assim discriminados:

#### CURSOS:

1. *Educadores de Cegos*. Guanabara. 36 participantes;
2. *Recreação e Jogos*. Nos Estados da Bahia e Guanabara. 52 participantes;
3. *Arte Infantil*. Guanabara. 24 participantes;
4. *Psicologia*. Minas Gerais. 16 participantes;
5. *Recursos audiovisuais na educação*. São Paulo, Santos. 120 participantes.

#### ESTÁGIOS :

1. *Jardim de Infância*. Estados da Bahia e Guanabara. 78 participantes;
2. *Professores de excepcionais*. Guanabara – Sociedade Pestalozzi. 44 participantes;
3. *Meios de Comunicação*, para professores latino-americanos, organizado pelo Institute of Inter-American Affairs – Ponto IV – em colaboração com o Centro Regional de Minas Gerais. 7 participantes.

Também em colaboração com esse Instituto, tendo em vista o aperfeiçoamento de pessoal para colaborar nos Centros de Pesquisas, 102 bolsistas participaram de cursos na Universidade de Indiana (58) e na de Southern, Califórnia (44), distribuídos em dois grupos: ensino primário e secundário.

Em síntese, durante o quinquênio, o INEP ofereceu oportunidades de aperfeiçoamento a 5.794 participantes de cursos, seminários e estágios para professores, diretores, administradores e delegados de ensino.

### SETOR DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

O Plano de Educação Complementar, em execução a partir de 1957, foi elaborado tomando em consideração as exigências da atual estrutura social, quais sejam a de uma escolaridade mais intensa e a necessidade de harmonizar a formação geral com a preparação para o trabalho. A primeira se exprime pelo prolongamento da escolaridade obrigatória com a gradativa incorporação do curso secundário: a educação complementar acrescenta à primária dois anos equivalentes às duas primeiras séries dos cursos médios. A segunda com o programa de iniciação ao trabalho em diversas atividades industriais.

Para atender a essa programação, o esquema do INEP compreende a seguinte estrutura:

- a) Cursos de artes industriais para formação de professores;
- b) Construção de Escolas-Parque e Centros de Educação Complementar;
- c) Instalação da 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries na escola primária.

Com referência ao item *a*, vêm-se realizando anualmente no Rio de Janeiro, Salvador e em S. Paulo estágios de preparação que se estendem em média por 10 meses. Participaram desses cursos até agora 669 professores, representando quase todos os Estados. Os estágios abrangem as seguintes técnicas: Desenho, Costura, Madeira, Cestaria, Couro, Artes Gráficas, Metal, Tecelagem, Tapeçaria, Mosaico e Modelagem. As despesas decorrentes dos cursos elevaram-se a Cr\$ 52.274.352,20.

No que se refere ao item *b*, a Escola-Parque da Bahia, experiência de educação integral iniciada na administração do Prof. Anísio Teixeira, quando Secretário da Educação, foi tomada como ponto de partida para as realizações programadas. Consta a Escola de vários prédios situados na mesma área e que se destinam a atividades educativas, como sejam: artes industriais, educação física, educação artística, teatro, biblioteca. O conjunto atende a 2.000 crianças. Com organização similar encontra-se em fase de construção a de Belo Horizonte, devendo iniciar-se brevemente a de Campina Grande, próspero centro regional no interior da Paraíba. Estão programadas as de S. Paulo, Recife, Porto Alegre e Guanabara. Concomitantemente foram construídos 15 Centros de Demonstração, estando 1 em fase de construção e 12 programados, bem como 31 Pavilhões de Artes Industriais já concluídos e 49 em construção, distribuídos pelas capitais e centros regionais de maior expressão econômica e social. Nos centros e pavilhões são instaladas oficinas para aprendizagem das técnicas acima referidas, realizando-se naqueles estágios para o professorado local. As despesas com equipamento para essas oficinas, incluindo máquinas, ferramentas manuais, fornos elétricos, teares, mobiliário elevaram-se a Cr\$ 74.867.082,40.

O item *c* – extensão da escolaridade – constitui etapa que haverá de processar-se com o atendimento satisfatório de exigências técnico-pedagógicas e administrativas como a formação de professores, equipamento, organização de classes, reestruturação legislativa do ensino primário no plano federal (Lei de Diretrizes e Bases) e nos Estados. Tendo em vista a educação integral, foi programado o regime do dia escolar em dois turnos, um para as aulas de letras e outro para as demais atividades do currículo: oficinas de trabalho, biblioteca etc. Nos centros de educação complementar esse regime vem sendo cumprido. Ainda no propósito de ampliar a escolaridade, planejou o INEP a regularização das matrículas partindo de sua generalização às crianças de 7 a 8 anos, que ascenderiam do 1.º ao 6.º ano, de acordo com seu desenvolvimento real, decorrente sobretudo de sua idade cronológica. A organização das classes, nesse plano, obedece portanto a um critério misto: a idade cronológica do aluno e seu grau de maturidade, nas classes de alunos novos e analfabetos, e a idade cronológica e o rendimento escolar, quando o aluno possuir alguma escolaridade. Em dois Estados – o Rio G. do Sul e o Rio G. do Norte – que promoveram, a partir de 1958, a reforma do ensino primário, o plano vem sendo cumprido com a ajuda financeira do INEP, tendo sido escolhidos 33 Grupos Escolares em Porto Alegre e 53 unidades do Rio G. do Norte como campo experimental. Aquela ajuda aos dois Estados foi de 18 milhões no primeiro e Cr\$10.759.980,00 no segundo.

Na execução desse programa o INEP vem prestando aos Estados ampla assistência, fornecendo recursos para construção e equipamento das unidades de ensino, despesas de instalação e manutenção, bem como suplementação de salários de professores que trabalham em tempo integral.

#### CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Instituído juntamente com os Centros Regionais do Recife, Bahia, Minas Gerais, S. Paulo e Rio G. do Sul, em virtude do Decreto n.º38.460, de 28 de dezembro de 1955, com a finalidade precípua de ampliar o quadro de estudos e pesquisas educacionais atribuídas ao INEP desde sua fundação em 1938, procurou a direção do Centro nesse primeiro quinquênio de suas atividades realizar o planejamento de atividades de pesquisa, administração e organização escolar.

Na fase inicial, com sede à Rua México, n.º3 – 18.º andar, reuniu os trabalhos e equipes que compunham a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), em funcionamento a partir de 1952. Foram os projetos sobre os aspectos gerais de educação elementar e média, os sistemas estaduais de educação, o ensino das disciplinas nas escolas primárias e secundárias suas primeiras realizações.

Instalado em edifício próprio à rua Voluntários da Pátria, 107, nos primeiros meses de 1957 estruturou suas atividades nas Divisões de Documentação e Informação Pedagógica, Estudos e Pesquisas Educacionais, Estudos e Pesquisas Sociais e Aperfeiçoamento do Magistério, abaixo discriminadas.



Prevista no Plano de Organização dos Centros, vem-se reunindo anualmente a Comissão Consultiva que funciona como órgão de articulação entre o CBPE e os Centros Regionais para troca de idéias, fixar diretrizes de trabalho, retificação de planos, apreciação de projetos, aprovação de recomendações. Uma delas referiu-se à distribuição de um Boletim Informativo, preparado mensalmente pelo Centro com variada resenha sobre a vida educacional.

Recebeu o Centro nesse período a visita e a colaboração de educadores estrangeiros que realizaram conferências em nosso auditório ou participaram de nossos programas de estudos. Referindo-nos aos professores Havighurst, Sólón Kinball, George Counts, Andrew Pearse, Harold Benjamin e John Brubacher, dos Estados Unidos; Mme. Brulé e Clément Ferraud, da França, especialistas da UNESCO, e o Prof. Luís Reissig, da Argentina, entre outros.

Essas conferências foram objeto de publicação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ou de edições especiais.

Realizaram-se em sua sede Exposições de Livros Didáticos e Guias de Ensino, de Artes Industriais, de trabalhos para jardins de infância dos cursos de aperfeiçoamento e a Exposição Comemorativa do Dia das Nações Unidas.

Atendendo às necessidades de nossas tarefas, foram dados cursos de inglês e alemão para os funcionários da Casa.

Foram promovidos em nosso auditório seminários, palestras para grupos de professores e estudiosos, com a participação, em duas oportunidades, de representantes das Embaixadas Sueca e Finlandesa.

## DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

Atendendo a sua finalidade de prestar assistência ao magistério primário e normal, a Divisão programou, tomando como ponto de partida a Escola Experimental do INEP, atividades de orientação da vida escolar, cursos, estágios e seminários para professores, estudos sobre o ensino primário e uma série de publicações de assistência ao magistério.

### *Escola Primária Experimental do Rio*

Pelo acordo assinado em 1955, a Escola Guatemala, da então Prefeitura do Distrito Federal, ficou sob a orientação do INEP, tornando-se campo de experiência para realizações no âmbito da educação primária. A Divisão mantém contato permanente com a Escola, prestando-lhe assistência administrativa e pedagógica e participando de reuniões semanais com os professores.

A Escola recebeu, no período, 1.200 visitantes.

### *Cursos, estágios e seminários*

Realizados na Escola Experimental, destinaram-se principalmente à preparação de professores para Escolas de Demonstração que, nos Estados, possam servir de campo de observação às escolas normais e a professores

em estágios de aperfeiçoamento promovidos pelo Estado ou pelos Centros Regionais. Foram ao todo 240 os participantes.

### *Estudo sobre o ensino primário*

Foram programados os seguintes: 1. Bases para formação e aperfeiçoamento do professorado primário; 2. Métodos e recursos do ensino primário; 3. Sistema de promoção; 4. Formação de atitudes na escola primária; 5. Programas de ensino elementar, e 6. Medida de rendimento escolar.

Acham-se concluídos os três primeiros, os demais prosseguem.

Tomando por base a experiência da própria Escola, de promoção flexível, elaboraram-se programas de Linguagem e de Matemática, além de sugestões para a direção de atividades relacionadas com o estudo dirigido, em fase experimental. Realizam-se ainda dois estudos sobre o professorado primário do Estado da Guanabara.

### *Publicações*

Foi editado e distribuído em 1960 o volume *Leitura na Escola Primária*, de Juraci Silveira. Acha-se no prelo o 1.º volume da série "Ensinando Matemática a Crianças". Em fase de elaboração encontram-se os *Estudos Sociais na Escola Primária* e *Ciências na Escola Elementar*, guias de ensino que oferecem relatos de atividades educativas da referida Escola.

Em 1959, por ato do Governo local, a Escola foi transformada em Primeiro Centro Experimental de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, em colaboração com o INEP.

## DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

O Centro de Documentação, instituído no INEP, em 1953, integrou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, constituindo a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica. Alargaram-se as atividades de todos os setores da Divisão, deste modo:

### *1. Informação e Intercâmbio*

Além de atender aos pedidos de informação sobre ensino no Brasil, procedentes de organismos internacionais e entidades do país, trabalham no levantamento de legislação da União, dos Estados, dos Territórios e Municípios.

Selecionam, também, os assuntos relativos à educação e cultura no Diário do Congresso Nacional e na imprensa do país, organizando fichários correspondentes a cada assunto.

Entre os itens desenvolvidos por este setor da Divisão destacam-se:

- Intercâmbio de correspondência entre estudantes;
- Relação das associações pedagógicas no Brasil;

- Organização do ensino no Brasil;
- Exercício do magistério no país por professor estrangeiro;
- Relação das principais obras de literatura infantil e respectivos autores;
- Organização do Ministério da Educação e Cultura – para atender ao Seminário Interamericano do Planejamento Integral da Educação;
- Remessa de material sobre a organização e o funcionamento das escolas superiores no país à Legação do Brasil em Berna;
- Programas de ensino nos vários níveis;
- Aspectos diversos da cultura brasileira;
- Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- Bibliografia sobre educação em vários países;
- Material didático usado em escolas brasileiras;
- Leis orgânicas do ensino primário, normal e outras;
- Educação da saúde;
- Textos de acordos culturais entre o Brasil e outros países;
- Bôlsas-de-estudo para professores de arte;
- Relação de escolas em vários níveis;
- Serviços de orientação profissional mantidos por organizações brasileiras;
- Dados estatísticos sobre o ensino;
- Condições de ingresso em universidades brasileiras;
- Legislação sobre fundos para a educação;
- Aprendizagem de menores;
- Indicações bibliográficas diversas;
- Levantamentos de biografias de educadores;
- Férias escolares no Brasil;
- Aspectos da escola primária brasileira;
- Organização, funcionamento e atividades do INEP e do CBPE;
- Oportunidades de educação no país existentes para a mulher;
- Cursos existentes no Brasil, quanto aos seguintes aspectos: finalidades, idade de ingresso e condições de matrícula, duração dos cursos, títulos por eles conferidos.

Procedeu-se, em 1960, a um levantamento sobre estabelecimentos de ensino normal, mediante questionários que forneceram os seguintes informes: nome do estabelecimento, endereço, entidade mantenedora, nome, grau e títulos do diretor, e data da investidura no cargo, escolas anexas ao estabelecimento, cursos que ministram, duração, número de alunos, relação de professores, sua especialização e aperfeiçoamento e dos administradores.

Foi elaborado, também, um quadro de "Articulação do ensino no Brasil" (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, número 79, pág. 101).

Um cadastro de escolas primárias foi iniciado com a remessa dos respectivos questionários às Secretarias de Educação.

Por solicitação da UNESCO e do Bureau Internacional de Educação, foram realizados os seguintes trabalhos:

- Documentação sobre o ensino técnico-profissional no Brasil, abrangendo: bibliografia analítica; lista das revistas mais importantes que tratam do assunto; 28 números de revistas que incluem matéria significativa a respeito; 2 folhetos; 5 livros.
- Programas do ensino primário.
- Relatório sobre o movimento de educação no Brasil, relativo ao ano escolar 1957/58, destinado a constar do *Annuaire International d'Education* – 1958.
- Resposta ao questionário sobre as possibilidades de acesso à educação nas Zonas Rurais; temário da XXI Conferência Internacional de Instrução Pública, 1958.
- Resposta ao questionário para o Seminário Interamericano sobre Aperfeiçoamento do Magistério Primário (UNESCO – Centro Regional no Hemisfério Ocidental – Havana), em 23/7/1958.
- Resposta aos 3 pontos da ordem do dia da XXII Conferência Internacional de Instrução Pública (UNESCO- BIE), em julho, 59.
  1. Elaboração, escolha e utilização de manuais nas escolas primárias;
  2. Medidas destinadas a facilitar a formação dos quadros técnicos e científicos;
  3. Relatório sucinto do Ministério da Educação sobre o movimento da educação no país, durante o ano escolar 1958/1959.
- Preparo do volume sobre Educação no Brasil, para a série de estudos bibliográficos publicados em *Education abstracts* – UNESCO, nov. 1958, V. X, n. 9 (em dezembro, 1958).
- Resposta ao questionário enviado pelo “Institut Scientifique de Pédagogie de Hongrie”, de Budapest, por intermédio do “Centre d’information du Department de l’Education” da UNESCO, referente às modificações ocorridas nos planos de estudo e programas escolares, primários e secundários, nos últimos 50 anos, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico e a produção social, no Brasil (Em 4/8/1959).
- Resposta ao questionário para “el informe al Comité Consultivo Intergubernamental dei proyecto principal n. 1 – UNESCO” – Ensino primário e normal no Brasil – 1959 (Ao Coordenador do Projeto Maior n. 1 da UNESCO no Hemisfério Ocidental – Havana) – em 20/12/1959.
- Resposta ao questionário enviado pela UNESCO-BIE quanto à realização da XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública, em julho de 1960, cujos pontos da ordem do dia foram:
  1. Elaboração e promulgação dos problemas de ensino do segundo grau.
  2. A organização do ensino especial para débeis mentais.
  3. Relatório sucinto sobre o movimento educacional do país durante o ano escolar 1959/1960. (Em 26/2/60).

- Resposta à solicitação sobre “O ensino geral e técnico de 2.º grau, no Brasil” para a UNESCO (preparo do 3.º volume da publicação *L'éducation dans le monde*, dedicado ao ensino de 2.º grau). (Em 23/3/1960)
- Resposta ao “Institut pour la jeunesse” – Munich, Alemanha, de questionário sobre “o papel da escola na prevenção da inadaptação social dos jovens e da delinquência juvenil” – por intermédio da UNESCO. (Em 28/4/1960).
- Resposta ao questionário da UNESCO sobre o acesso da mulher à profissão de educador, para a 15.ª sessão da “Comissão sobre a condição da mulher” (maio de 1960).
- Resposta ao questionário sobre a organização da educação pré-escolar – BIE-UNESCO (maio de 1960).
- Resposta ao questionário sobre utilização de recursos audiovisuais no Brasil para o “Stage d'études Regional sur l'emploi des moyens visuels dans l'éducation des adultes et l'éducation scolaire en Amérique Latine”. (Em outubro de 1959).

Um arquivo fotográfico, sobre os diversos aspectos da cultura brasileira, está sendo organizado, já contando com 4.600 negativos, com 1.220 cópias, formato 6x6, e 1.380 em 35 milímetros, dos quais foram obtidas ampliações de cerca de 1.000 fotografias.

Em 1958 e 1959 realizaram-se, na sede do CBPE, duas exposições muito freqüentadas por professores e alunos, especialmente do ensino médio. Uma sobre livros didáticos e guias de ensino da França, Suíça e Inglaterra e outra referente a documentos das Nações Unidas (ONU), em todos os seus setores e organismos subsidiários.

A Seção de Informação e Intercâmbio mantém vasta e continuada correspondência com alunos e professores, não só do Brasil como do estrangeiro, aos quais encaminha informes sobre bibliografias especializadas, livros, currículos escolares, etc.

## II. Biblioteca

A Biblioteca do CBPE, dotada de obras básicas não só de educação como de ciências sociais e brasileira em geral, já constitui uma biblioteca central de educação, freqüentada por especialistas e alunos de faculdades de filosofia.

A Biblioteca Murilo Braga vem sendo enriquecida não só com instalações materiais como pelas técnicas modernas de documentação.

O acervo inicial de cerca de 12.000 livros atingiu, em 1960, 34.000, calculando-se, ainda, em 5.000 o número de folhetos existentes.

A seção de periódicos, com 600 títulos nacionais e 400 de revistas estrangeiras, possui um índice analítico por assunto e por autor de todos os artigos sobre educação.

No setor de referência levantou bibliografia sobre o ensino da matemática, com 710 itens, toda a matéria contida em livros e revistas existentes na biblioteca. Organizou bibliografia de livros básicos de psicologia e outra referente aos aspectos mais expressivos da vida educacional brasileira.

### III. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é publicada trimestralmente e teve seu primeiro número editado em julho de 1944. Tem por finalidade expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas na vida educacional brasileira.

Possui as seguintes seções: 1. Estudos e debates, na qual se procura refletir o pensamento do magistério nacional e transcrever de revistas estrangeiras trabalhos que possam trazer contribuição para o esclarecimento dos problemas de ensino; 2. Documentação, onde se apresenta o que, dentro do trimestre, mereceu maior destaque, entre os documentos oficiais ou privados, na área do ensino; 3. Informação do país e do estrangeiro, com noticiário detalhado do que, em matéria de educação, se noticiou nas fontes nacionais e estrangeiras; 4. Livros, Revistas e Jornais, apresentando seleção de trabalhos assinados, publicados por revistas especializadas ou jornais diários, recebidos pela Biblioteca do Centro, ou através do Lux-Jornal; 5. Atos da Administração Federal, seleção dos principais atos da administração federal em matéria de ensino.

A Revista vem sendo distribuída regularmente a 1930 pessoas ou instituições, sendo no país 1650 e no estrangeiro 280, nestas incluindo-se publicações internacionais, à base de permuta.

A distribuição no país se processa entre os seguintes órgãos, fora os assinantes individuais: Bibliotecas, Secretarias de Educação, Departamentos de Educação e Diretorias de Ensino, Delegacias Estaduais de Ensino, Reitorias de Universidades, Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação e Escolas Normais, Escolas Industriais, Centros de Estudos e Pesquisas, Jornais e Revistas, Instituições diversas.

Durante o período 1956/1960 foram editados 22 números da Revista (do n.º 59 ao n.º 80) e a 2.ª edição do Catálogo, que abrange a matéria publicada em 70 números.

### IV. *Bibliografia Brasileira de Educação*

O serviço de Bibliografia encarrega-se da seleção e classificação de todo o material no país sobre educação, em original ou tradução, incluindo livros, artigos de revistas e jornais, folhetos e outros documentos, do que resulta uma publicação, trimestral, a Bibliografia de Educação, que vem sendo editada desde 1953. Contam-se, até a presente data, 7 volumes, perfazendo o total de 25 números.

Retomando o levantamento bibliográfico iniciado em 1944 pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e que cobriu o período de 1812 a 1944, o S. B. procede ao levantamento retrospectivo para preencher a lacuna correspondente ao período de 1945 a 1952.

Dessa pesquisa, ainda não terminada, são retirados os dados para a confecção de bibliografias referentes a um campo específico da educação, a fim de atender a solicitações. Já foram organizadas bibliografias sobre os seguintes assuntos: educação artística, ensino audiovisual, educação rural, educação pré-primária, educação no D. Federal, e bibliografia seletiva de



educadores brasileiros que tenham publicado, no período de 1954-1957, obras de grande valor. Foi também organizada por esse Serviço uma bibliografia seletiva, permitindo retratar a evolução da educação brasileira, desde 1930. Esse trabalho foi realizado a pedido da UNESCO, e publicado na *Revue Analytique de l'Education*, vol. 10, n. 9, nov. de 1958, sob o título "L'Education au Brésil". Por solicitação do Serviço Cultural da Embaixada da França, fêz o levantamento dos livros didáticos publicados no Brasil para o ensino do Francês.

Encontra-se em fase final de preparação o índice cumulativo da BBE, volumes I a V, 1933/1937.

O Serviço de Bibliografia também se dedica ao levantamento das fontes para o estudo da história da educação no Brasil, por Estado da Federação. Desse projeto, já foi publicado o primeiro trabalho, referente à Bahia, incluído na série IX – Levantamentos bibliográficos, vol. I, das publicações do CBPE sob o título *Fontes para a Educação no Brasil – Bahia*, tomo I, fontes oficiais. O segundo tomo, ainda referente à Bahia, e compreendendo fontes não oficiais, está sendo elaborado.

O Serviço mantém um arquivo do noticiário surgido nos jornais do país sobre educação, organizado por assunto.

O Serviço organiza ainda listas periódicas de artigos e reportagens sobre as atividades do INEP, do CBPE e da CAPES, publicados nos jornais do país; Congressos e Conferências realizados e por se realizar no país e no estrangeiro; Cursos em realização na capital do país.

No período 1956/1960 foram publicados 19 números e distribuídos a professores, Bibliotecas, Estabelecimentos de Ensino, Editoras, Faculdades de Filosofia, Institutos, Jornais e Revistas, Reitorias, Secretarias de Educação, atendendo-se, outrossim, a pedidos avulsos.

A tiragem por volume, que era de 1.500 exemplares, foi aumentada, a partir do vol. 6, n.º 1, para 2.000.

#### V. *Aquisição e distribuição de livros e outros materiais.*

Expressivo tem sido o esforço do CBPE, através da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica, no sentido de contribuir para o enriquecimento de bibliotecas de escolas e de instituições de cultura, no país e no estrangeiro, atendendo, além disso, a inúmeros pedidos de autoridades escolares e outras.

O movimento de aquisição e distribuição de livros e publicações, no período de 1956/60, foi o seguinte:

	Aquisição	Distribuição
1956	111.246 ex	85.402 ex
1957	61.662 "	60.166 "
1958	121.750 "	101.922 "
1959	61.500 "	63.099 "
1960	89.410 "	22.294 "
Total	445.568 ex	332.883 ex.

Ainda nesse período foi feita a distribuição do material abaixo relacionado:

- 30 aparelhos de projeção cinematográfica de 16 mm;
- 200 laboratórios de química;
- 200 laboratórios de física;
- 16 conjuntos didáticos de física, química e biologia, totalizando 400 unidades;
- 190 discos para o ensino de literatura.

#### VI. *Seção de Audiovisuais.*

O início das atividades da Seção de Audiovisuais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1957, foi assinalado pela articulação dos trabalhos do INEP com a Diretoria do Ensino Secundário, tendo sido postos à disposição deste Instituto alguns dos funcionários daquela Diretoria e da CADES, pelo sr. Diretor do Ensino Secundário.

Foram as seguintes, algumas das principais atividades realizadas no exercício de 1957 a 1961:

1. Preparação de roteiros para a coleção *English by Film*;
2. Registro de conteúdo verbal dos seguintes filmes e respectiva tradução:
  - a) "Skippy and the three R's"
  - b) "Learning to understand-children" (Part I and Part II)
  - c) "Fire in their learning"
  - d) "School in centreville"
3. Levantamento das disciplinas curriculares em diferentes tipos e níveis de ensino do Brasil e sua distribuição em setores curriculares;
4. Levantamento de filmes, incluindo:
  - a) circulares às filmotecas com o fim de obter informações sobre filmes educativos existentes no Brasil;
  - b) organização de um arquivo de filmes existentes no Brasil;
  - c) sumários de filmes.
5. Instituição do Serviço de Empréstimo de Filmes aos Estabelecimentos de Ensino e Instituições Educativas;
6. Providências para a vinda da Cinemateca Itinerante da UNESCO para o Brasil e para seu encaminhamento ao Uruguai, por intermédio da Secretaria da Comissão Nacional de Ia Unesco, ao Ministério de Instrucción Pública do Uruguai;
7. Gravação magnética em português do filme "How to make Handmade lantern slides";
8. Projeções e estudo crítico dos diafilmes da Filmoteca Itinerante da Unesco com o exame de material bibliográfico, a fim de promover demonstrações no Distrito Federal e nos Estados;

9. Gravação, transcrição em inglês e português, datilografia, ilustrações em estêncil, do curso ministrado pelo professor Kenneth Lowell sobre “Crianças mentalmente retardadas”;
10. Visitas aos Centros Regionais de Salvador e Recife com o fim de articular os trabalhos de coleta de dados para o Catálogo de Filmes;
11. Participação de professores da Seção em cursos especializados, tais como “O cinema na escola”, “Arte Dramática na Escola Secundária”, promovidos pela CADES;
12. Seleção de termos técnicos para elaboração do Glossário Básico, a ser publicado, e para fichário técnico da Seção, e registro das definições dadas em manuais técnicos poliglóticos;
13. Preparação de roteiros para diapositivos em inglês e português, baseados na publicação do IBGE *Tipos e Aspectos do Brasil*, e articulação com o Ponto IV para produção de 500 séries dos citados dispositivos;
14. Promoção de estágios individuais e de pequenos grupos visando a utilização dos materiais audiovisuais aplicados às diversas disciplinas do currículo e destinados a professores do Ensino Médio, notadamente visando os trabalhos da Secretaria de Educação de Pernambuco, dos Centros Regionais de Pernambuco e da Bahia e do SENAC Regional;
15. Organização das salas para estágio nos setores: Filosofia-Psicologia; Física-Química; História Natural; Geografia-História; Línguas e Artes Gráficas;
16. Realização e conferência pelo dr. C. Schuller sobre “Métodos Audiovisuais aplicados ao Ensino”;
17. Participação da Chefe da Seção e professores no Seminário de Audiovisuais promovido pela CNER;
18. Participação de professores e funcionários da Seção em estágios e cursos internacionais: Letícia Faria, no programa conjunto de Cooperação Internacional Norte-Americana e do Governo Brasileiro; Johann Becker, no Laboratoire Arage, França; Bartira d’Arezzo, com bolsa de pesquisa da Fundação Rockefeller;
19. Confecções de materiais audiovisuais, gráficos e tiragem de fotografias para fins educativos diversos;
20. Realização de reuniões semanais com a Chefe de Seção e professores para planejamentos e discussões de assuntos técnicos sobre materiais audiovisuais aplicados às diversas disciplinas curriculares;
21. Sumarização de artigos e revistas especializadas;
22. Cooperação para instalação dos trabalhos do 3º Estágio Latino-Americano de Meios Audiovisuais de comunicação;
23. Cooperação para instalação e planejamento de trabalhos do Serviço Audiovisual do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

## DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Suas atividades no quinquênio processaram-se atendendo a este esquema básico:

- a) tarefas de aconselhamento e orientação, atendendo às consultas que lhe endereçaram órgãos da administração educacional do país;
- b) tarefas de informação e de análise da realidade educacional brasileira, respondendo a solicitações de entidades nacionais e internacionais de educação;
- c) tarefa básica de estudos e pesquisas sobre sistemas escolares no país, escolas, currículos, programas, exames, livros didáticos e elaboração de livros e de material de instrução, como instrumentos para o trabalho do magistério e da administração escolar, no Brasil.

No cumprimento desse programa foi ponderável a participação da Divisão na elaboração de leis e anteprojeto de lei dos mais relevantes para o país, como sejam, no plano federal, na Lei nº 3 552, de 16 de fevereiro de 1959, reformando a organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura e no estudo e, debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando, por meio de artigos, conferências, participação em seminários, buscou o esclarecimento necessário quanto ao papel constitucional da escola pública no nosso estado democrático.

Participou a Divisão outrossim no estudo e discussão de projetos vários de reformas educacionais estaduais, especialmente no setor de ensino primário e normal.

Entre esses projetos podem ser destacados, pela continuidade de presença, os do planejamento do sistema escolar de Brasília, onde o CBPE e o INEP estiveram representados pelo seu técnico Prof. Paulo de Almeida Campos e no de reforma do ensino elementar e normal do Rio Grande do Norte, representado pela professora Eny Caldeira.

Igual participação teve a DEPE nos estudos para reformas educacionais estaduais no Maranhão, Ceará, Piauí, Bahia, Goiás, Paraná, Rio Grande do Sul; no plano municipal para reformas educacionais em Santos e Porto Alegre

No que diz respeito à sua atividade como órgão informativo de entidades internacionais de educação, vem sendo igualmente ponderável a tarefa da Divisão. Para se desobrigar delas, recebe a DEPE a preciosa colaboração da Divisão de Documentação e Informação pedagógica deste Centro.

Esses inquéritos e pedidos de informação abrangem aspectos os mais variados da educação nacional, jogando com dados nem sempre fáceis de obter. Para só citar duas situações desse tipo, referimo-nos ao copioso material coligido, ordenado e comentado para atender à Organização dos Estados Americanos, ao ensejo do Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, reunido em Washington, e para o "Seminário de Aperfeiçoamento do professor Primário em Serviço", promovido pela UNESCO, realizado em Montevidéu.

Nas suas atividades de estudos e pesquisas, tem procurado a DEPE observar as normas que lhe foram prescritas no “Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais”.

Entre essas normas figuram:

- a) estudo dos sistemas estaduais de educação;
- b) estudo das formas e processos de administração educacional no Brasil.

Na linha desses objetivos figuram os estudos publicados sobre os sistemas educacionais do Estado do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Ceará; concluído o do Piauí.

Processa-se o levantamento do “Sistema Escolar do Estado da Guanabara”.

Na linha da recomendação formulada de “estudo das condições históricas, sociais, econômicas e culturais da elaboração dos currículos escolares do ensino elementar e médio”, foi publicado o trabalho do Prof. J. Roberto Moreira, “Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária”.

Para esboçar um ensaio de caracterização “da escola elementar e média” no Brasil, foram publicados os trabalhos dos professores Jayme Abreu, sobre a educação secundária no Brasil e o do Prof. Paulo de Almeida Campos, sobre a escola primária, apresentados aos Seminários Internacionais de Educação, de Santiago e de Lima.

Para proceder ao “estudo de estabelecimentos de ensino e seu funcionamento” foram executados e concluídos os projetos sobre o funcionamento da Campanha de Educandários Gratuitos e sobre as Classes Secundárias Experimentais, estando em execução o projeto “Ensino Secundário Brasileiro”, que visa a uma caracterização, por amostragem, do ensino secundário brasileiro, nas áreas industrializadas do país.

Com o fim de divulgar o processo norte-americano de classificação de escolas secundárias, foi editado o trabalho “Acreditação de Escolas Secundárias”, confiado ao Prof. Thales de Melo Carvalho.

Para registrar a experiência brasileira de aplicação do plano Morrisson, na escola secundária do Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, foi editado o livro *O Ensino por Unidades Didáticas*, de autoria da Prof.<sup>a</sup> Irene de Melo Carvalho.

A análise de programas e livros didáticos foi objeto de estudo, na escola secundária, por parte dos professores Guy de Hollanda e James Vieira, no campo da história e da geografia, resultando a publicação dos trabalhos respectivos.

Para analisar dois aspectos, dos mais importantes, da situação educacional brasileira, quais sejam, os da promoção e o da formação do magistério elementar, foram montados dois projetos, já realizados. O primeiro, sobre problema de promoção na escola elementar, foi levado a efeito sob a direção técnica do Prof. Roger Seguin, psicólogo francês, radicado no Brasil, à base de amostragem representativa de escolas elementares do Distrito Federal. O segundo, sobre o problema da extensão e das características da formação do magistério elementar no Brasil, foi executado sob a responsabilidade direta da Prof.<sup>a</sup> Eny Caldeira.

Uma das atribuições propostas à DEPE, no “Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais”, foi a de estudo e elaboração de manuais de ensino e de material didático. Essa atividade foi julgada de tal significação que inicialmente constituiu uma Campanha, autônoma, do INEP, a do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), hoje incorporada ao Centro, na DEPE.

São livros já publicados, como fruto desse programa, seja às expensas exclusivas do INEP, na maioria absoluta dos casos, seja parcialmente financiados, com aquisição de parte das edições, os seguintes:

- 1) *Iniciação à Ciência* – de Andrade & Huxley – Tradução do Prof. José Reis (2 volumes).
- 2) *Álgebra Elementar e Trigonometria* – do professor Francis D. Murnaghan (do Instituto Tecnológico de Aeronáutica).
- 3) *História Geral* – Delgado de Carvalho – Volume I – Antigüidade.
- 4) *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* – Delgado de Carvalho.
- 5) *Didática Especial das Línguas Modernas* – Walnir Chagas.
- 6) *Física na Escola Secundária* – de Blackood, Herron e Kelly – Tradução dos Profs. Leite Lopes e Jayme Tiomno.
- 7) *Botânica na Escola Secundária* – de autoria do Prof. Alarich Schultz, da Universidade do Rio Grande do Sul.
- 8) *História Geral (Idade Média)*, 2 volumes – do Prof. Delgado de Carvalho.
- 9) *Teoria e prática da escola elementar* – Prof. J. Roberto Moreira.
- 10) *Biologia na Escola Secundária* – do Prof. Osvaldo Frota Pessoa.
- 11) *Oportunidades de formação do magistério primário* – da Prof.<sup>a</sup> Eny Caldeira.

Em elaboração, alguns deles com os originais já entregues, estão os seguintes livros:

- 1) *Manual de História do Brasil* – Autor: Prof. Américo Jacobina Lacombe.
- 2) *Manual de Francês* – Autor: Prof. Raymond Van Der Haegen.
- 3) *Manual de Latim* – Autor: Prof. Wandick Londres da Nóbrega.
- 4) *Geometria Plana* – Autor: Prof. Lucas Bunt.
- 5) *Manual de Zoologia* – Autor: Prof. Paulo Sawaya.
- 6) *Manual de Português e Literatura* – Autor: Prof. Mário de Souza Lima.
- 7) *Manual de Literatura* – Autor: Prof. Afrânio Coutinho.
- 8) *Currículo na Escola Secundária* – Autor: Prof. Jayme Abreu.

A elaboração desses manuais é sempre precedida de Seminários de especialistas, promovidos pelo Centro, onde o plano do trabalho é exposto, discutido e aprovado e sua execução acompanhada e observada.

Na série “Sociedade e Educação” foi publicado o ensaio do Prof. Luís Reissig: *A Era tecnológica e a educação*.



Na série "Cursos e Conferências" foi editado o ensaio do Prof. George S. Counts, *Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica*, e *A educação e o ideal democrático*, do Prof. Harold Benjamin.

Está em fase de impressão o trabalho: *A importância da teoria na educação*, do Prof. John S. Brubacher.

Foi celebrado, outrossim, este ano, convênio entre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, para elaboração e co-edição dos seguintes livros:

- 1) *Conjuntos e Funções* – Prof. Leopoldo Nachbin.
- 2) *Aritmética Racional* – Prof. Antônio Aniceto Monteiro.
- 3) *Topologia dos Espaços Métricos* – Prof. Elon Lages Lima.
- 4) *Geometria na Escola Secundária* – Prof. Elon Lages Lima.

*Curso de Conferências sobre Filosofia da Educação* – esse curso, a cargo do Prof. John S. Brubacher, da Universidade de Yale, foi realizado no CRPE de São Paulo e no CBPE do Estado da Guanabara, com inteiro êxito.

Participa e colabora, ainda, a Divisão na elaboração das revistas do Centro – *Educação e Ciências Sociais*, já em número quinze; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP.

Como se vê, nesses quatro anos e meio de existência da DEPE (precedidos pela CILEME e CALDEME), realizaram-se e publicaram-se:

- a) cinco estudos de sistemas estaduais de educação;
- b) um estudo global sobre a escola primária e outro sobre a escola secundária brasileira;
- c) estudo sobre currículo na escola primária;
- d) dois estudos sobre programas de ensino na escola secundária;
- e) um estudo sobre "Acreditação de Escolas Secundárias";
- f) um estudo sobre metodologia na escola secundária;
- g) um ensaio sobre "Teoria e prática da Escola Primária";
- h) nove manuais para uso na escola secundária;
- i) três ensaios na série "Sociedade e Educação";
- j) uma coleção de cadernos sob o título: Oportunidades de formação do magistério primário.

Realizaram-se Cursos de Conferências; concluíram-se pesquisas, cujos resultados serão publicados: Promoção na escola elementar; Sistema Escolar do Piauí; Campanha de Educandários Gratuitos; Classes Secundárias Experimentais; efetuam-se levantamentos: Sistema Escolar da Guanabara; ultimam-se e elaboram-se livros nas várias séries editoriais da DEPE do CBPE.

## DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS

Em sua fase inicial a Divisão procurou principalmente resolver o problema de pessoal especializado para a realização de um programa científico bem elaborado: em cooperação com a CAPES (Campanha de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) organizou um curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais, recebendo, através de uma seleção prévia, bolsistas do Rio e estudantes indicados pelos diversos Centros Regionais, num total de 14. O curso, em regime de tempo integral, teve a duração de dois anos, constando de uma parte teórica, com aulas e conferências sobre Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Demografia, Estatística, Economia, Problemas Brasileiros de Educação e História do Brasil, ministradas por técnicos de renome no quadro nacional; e uma parte prática, pela qual os alunos foram sendo integrados na pesquisa social – propriamente dita, através de sua colaboração e participação ativa em todas as fases das pesquisas em andamento na DEPS (formulação do plano, levantamento de dados no campo, apuração e elaboração do material colhido), o que, ao mesmo tempo representava um treinamento ideal para os estudantes e constituía também uma solução para o problema de recrutamento de auxiliares de pesquisa. Esta participação dos alunos tornou-se especialmente intensa na caracterização sociocultural dos municípios de Leopoldina e Cataguases, em Minas Gerais, sob a responsabilidade e direção do professor Oracy Nogueira, e, em seguida, já fazendo parte do quadro técnico da Divisão, em pesquisas autônomas, integradas num programa mais amplo, iniciado pela DEPS em 1958: Pesquisas em Município-Laboratório.

Durante este período inicial a DEPS patrocinou igualmente uma série de pesquisas realizadas por técnicos do CBPE, dos Centros Regionais e de outras instituições, tendo publicado as seguintes: 1. *Regiões Culturais do Brasil*, Manuel Diegues Júnior; 2. *Menores no Meio-Rural*, Clovis Caldeira; 3. *Mobilidade e Trabalho*, Bertram Hutchinson (técnico da UNESCO), Cario Castaldi, Carolina Martuscelli e Juarez R. Brandão Lopes; 4. *Opinião de Pais e professores sobre a Escola Primária e Secundária*, Aparecida Joly Gouveia; 5. *O que se Deve Ler para Conhecer o Brasil*, Nelson Werneck Sodré; Os Dois Brasis, Jacques Lambert (técnico da UNESCO). E, ainda, já concluída: *Mudança da Estrutura Econômica do Brasil e as Profissões*, João Jochmann, e em fase de publicação: *A Escola e a Comunidade no Rio de Janeiro*, Josildeth Gomes Consorte e Andrew Pearse.

O programa dos Municípios-Laboratório iniciado em 1958, passou a centralizar os esforços do pessoal da DEPS, juntamente com o Programa de Pesquisas de Urbanização e Industrialização, num esforço para obter uma síntese geral e precisa das condições socioculturais do país e de suas implicações em vários aspectos da vida brasileira, particularmente para o processo educacional.

#### *Programa de Pesquisas em Município-Laboratório*

Este programa visava, originalmente, a realização de uma série de “estudos de comunidade” em cidades típicas das diversas regiões do país com o objetivo de reunir o material necessário para a elaboração do Mapa Cultural do Brasil e de alcançar um conhecimento acurado dos condicionantes socioculturais do processo educacional.

Com a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e por força do convênio com ela firmado, o programa original foi ampliado de modo a incorporar um projeto de experimentação educacional em cada município que fosse objeto de pesquisa. A experimentação teria em vista determinar os métodos mais adequados e o custo provável da ampliação da rede escolar primária para matricular todas as crianças em idade escolar, aprimorar as práticas de ensino para elevar ao dobro a proporção de crianças que concluam o curso primário e, ainda, promover uma campanha de alfabetização com o objetivo de recuperar educacionalmente todos os maiores de 14 anos insuficientemente instruídos e alfabetizar a população urbana de 14 a 20 anos.

Esta segunda parte do programa não pôde ser levada a efeito conforme as previsões, em virtude da multiplicação do número de municípios objeto de experimentação que deu à Campanha um caráter meramente assistencial e de haver-se afastado da sua direção, por longo período, o educador encarregado de orientar a experimentação.

Ainda assim foi possível concluir os estudos originalmente programados pelo CBPE e enriquecê-los com a observação controlada dos experimentos onde estes puderam ser conduzidos adequadamente. A série de monografias resultantes deste programa focaliza 12 municípios brasileiros e uma vez publicada representará uma contribuição ponderável ao conhecimento do modo de vida das populações do interior do país e, ainda, uma contribuição metodológica às ciências sociais, porque se trata da primeira tentativa de combinar a abordagem antropológica e observação participante, com técnicas sociológicas, baseadas em critérios de amostragem.

Além das monografias, o programa dará lugar à publicação sobre o Brasil Provinciano que, além do material colhido em nossas pesquisas de campo, utilizará também os dados proporcionados pelas diversas pesquisas de comunidade realizadas no país e já publicadas. Deste modo será possível tratar, pela primeira vez, com ampla documentação original, temas como o contraste rural-urbano em diferentes regiões do país, a estrutura da família, a estratificação social, a visão do mundo e os condicionantes socioculturais do processo educacional.

Os resultados deste programa de pesquisas serão dados a público através de uma coleção especial, da série *Sociedade e Educação*, publicada pelo CBPE:

Coleção – *O Brasil Provinciano*

- vol. 1 – Darcy Ribeiro e Oracy Nogueira – *O Brasil Provinciano* – Síntese de um Programa de Pesquisas.
- vol. 2 – Oracy Nogueira – *Família e Comunidade* – Em Estudo Sociológico de Itapetininga – São Paulo.
- vol. 3 – Oracy Nogueira – *A Vida Social na Zona da Mata* – Leopoldina-Cataguases – Minas Gerais.
- vol. 4 – Rudolf Lenhard – *O Rural e o Urbano* – Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul.
- vol. 5 – Ursula Albersheim – *Uma Comunidade Teuto-Brasileira* – Ibirama – Santa Catarina.

- vol. 6 – Klaas A. Woortmann e Roberto D. de Las Casas – *O Vale do Tapajós – Um Estudo da Fórmula Brasileira de Ocupação dos Trópicos – Pará.*
- vol. 7 – Rudolf Lenhard – *Macaé e Mococa – Estado do Rio e São Paulo.*
- vol. 8 – Eli Bonini Garcia – *Joinville – Santa Catarina.*
- vol. 9 – Fernando Altenfelder Silva – *Vida Urbana no Centro-Oeste – Catalão – Goiás.*
- vol. 10 – Levy Cruz – *A Cidade Nordestina – Um Estudo Sociológico de Timbaúba – Pernambuco.*

#### *Programa de Pesquisas sobre Urbanização e Industrialização do Brasil*

O segundo programa de pesquisas da DEPS tem em vista proporcionar aos educadores brasileiros os elementos necessários à compreensão das transformações socioculturais que estão afetando a estrutura e o funcionamento do nosso sistema escolar. Compreende três séries de estudos a saber:

##### *A. Estudos Bibliográficos:*

Destinados a compendiar o conhecimento existente sobre os aspectos essenciais dos processos de urbanização e industrialização no Brasil, através de estudos de síntese bibliográfica. Para isto, cada tema foi entregue a um especialista altamente qualificado e com larga experiência de pesquisa, capaz não apenas de sintetizar estudos alheios, mas de dar uma contribuição original. A série completa, a ser publicada pelo CBPE, compreenderá os doze livros seguintes:

- vol. 1 – Alice P. Canabrava – *Estudo Histórico dos Processos de Urbanização e Industrialização no Brasil.*
- vol. 2 – P. P. Geiger – *Evolução da Rede Urbana Brasileira.*
- vol. 3 – Orlando Valverde – *Geografia Agrária do Brasil.*
- vol. 4 – Pompeu Accioly Borges – *Análise Econômica do Processo de Industrialização no Brasil.*
- vol. 5 – Vinícius Fonseca – *Evolução Demográfica do Brasil de 1872 a 1960.*
- vol. 6 – J. F. de Camargo – *Migrações Internas no Brasil Moderno.*
- vol. 7 – M. Diégues Júnior – *A Contribuição do Imigrante.*
- vol. 8 – Egon Schaden – *O Japonês e o Alemão no Brasil.*
- vol. 9 – Edison Carneiro – *O Negro Escravo no Brasil.*
- vol. 10 – Florestan Fernandes – *Integração do Negro numa Sociedade de Classes.*
- vol. 11 – Mário Wagner Vieira da Cunha – *O Sistema Administrativo Brasileiro.*
- vol. 12 – Evaristo de Moraes Filho – *A Organização do Trabalho no Brasil.*

### B. *Urbanização e Industrialização:*

Compreende uma série de pesquisas de observação direta que focaliza oito centros metropolitanos representativos das principais variantes do processo de urbanização na área mais industrializada do país — Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Juiz de Fora, Londrina, Volta Redonda, Americana. Têm em vista o estudo da forma e da intensidade dos processos de urbanização e industrialização e de seus efeitos sobre a sociedade, a família e a educação. Para alcançar esse objetivo foi selecionada nas oito cidades uma amostra básica de 6.000 famílias, complementada por amostras paralelas para determinadas pesquisas. Todo o trabalho de campo já foi concluído; no momento estão sendo ultimados alguns dos livros resultantes de pesquisa e os demais deverão estar concluídos até meados do ano, quando a série poderá ser encaminhada para publicação, integrando as cinco obras seguintes:

vol. 13 – Bertram Hutchinson – *Os Processos de Urbanização e Industrialização.*

vol. 14 – Carolina Martuscelli Bori – *A Família Urbana Brasileira.*

vol. 15 – Arrigo Angelini – *A Criança e o Adolescente Brasileiro nas Áreas Urbanas.*

vol. 16 – Aniela Ginsberg – *Adaptação do Imigrante Urbano.*

vol. 17 – Eunice Ribeiro Daurham – *Adaptação dos Contingentes Rurais nas Metrôpoles.*

### C. *Estudos Educacionais:*

As oito cidades anteriormente citadas serão objeto de uma série de estudos educacionais que focalizarão a distribuição das oportunidades de educação nos grandes centros urbanos, as relações entre escolaridade e ocupação, o rendimento das respectivas redes escolares primárias e secundárias, a formação e a posição social do magistério primário. Também neste caso os estudos de campo já foram completados, e estão a depender somente de dados complementares e as respectivas monografias estão sendo elaboradas. Esta série dará lugar às seguintes publicações:

vol. 18 – Roger Seguin – *A Escola Primária Metropolitana.*

vol. 19 – Luís Pereira – *O professor Primário Metropolitano.*

vol. 20 – Josildeth Gomes Consorte e Edna Soter de Oliveira – *Escolaridade e Ocupação.*

vol. 21 – Rosa Maria Monteiro – *A Escola Secundária Brasileira.*

vol. 22 – Aparecida Joly Gouveia – *A Formação do Magistério Primário.*

Tal é o programa de pesquisas sobre os processos de urbanização e industrialização que, além das vinte e duas obras citadas, dará lugar, também, a um estudo de síntese focalizando o Brasil Metropolitano, a cargo do Coordenador da Divisão.

### *Revista Educação e Ciências Sociais:*

A DEPS edita quadrimestralmente uma revista destinada a cientistas sociais e professores, em que divulga parte dos resultados dos estudos e pesquisas da Divisão, além de trabalhos de técnicos de outras instituições nacionais e estrangeiras, e vários tipos de documentação relevantes para o conhecimento da realidade nacional. Até o presente foram editados 15 números, com uma tiragem de 2 mil exemplares cada um.

### CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DA BAHIA DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

Neste setor realizou o INEP seu mais amplo projeto de experimentação pedagógica no ensino primário. Estudaram-se formas de organização escolar, métodos e recursos educativos, cuidou-se do preparo e aperfeiçoamento do professor primário e foi aplicado um sistema de promoção no propósito de assegurar ao educando experiência vital dos valores humanos. Nessa perspectiva planejou-se uma escola de tempo integral com atividades curriculares diversificadas: intelectuais, artesanais, artísticas, recreativas e um conjunto de escolas, em cada uma das quais se realiza uma das atividades referidas, formando ao todo um Centro Educacional.

#### *Escola de Aplicação*

Em funcionamento a partir de 1956, sua principal finalidade é a demonstração de métodos educativos, sendo campo de observação e experimentação destinado a professores bolsistas que frequentam cursos de aperfeiçoamento no ensino primário. Seu programa consta de atividades ou projetos de acordo com os interesses da criança. As turmas são organizadas pelo critério cronológico, observando-se um sistema flexível de promoção. Os professores relatam em "diários de classe" todo o processo da escolaridade.

#### *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*

Consta de três escolas primárias (a quarta vem sendo construída), a Escola-parque de artes industriais, o Pavilhão de Recreação e Jogos e a biblioteca, já ultimada. No primeiro turno, os alunos se dedicam às atividades curriculares intelectuais (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais) e no segundo frequentam alternadamente as demais unidades do conjunto.

Na Escola-parque, realiza-se a aprendizagem das seguintes técnicas: Desenho, Tecelagem, Tapeçaria, Cestaria, Corte e Costura, Bordados, Modelagem, Cerâmica, Trabalhos em metal, Cartonagem e Encadernação, Trabalhos em madeira e em couro, Alfaiataria e Sapataria.

O Setor de Atividades Recreativas, instalado em maio de 1959, é aberto não apenas aos alunos do Centro; crianças de escolas-classe e do Abrigo

dos Filhos do Povo de Salvador participaram de suas programações com números de música e canto orfeônico.

O corpo docente é constituído de professores do Estado e de profissionais contratados pelo Centro Regional que participaram de reuniões semanais de aperfeiçoamento. Os professores de cada turma realizam estudo sobre as famílias dos alunos.

As crianças, ao todo 848, recebem assistência espiritual, médica, dentária, merenda e uniforme. Vêm revelando progressos animadores quanto à capacidade de trabalho e com relação a atitudes sociais.

Cresce anualmente a proporção de educadores que procuram entrar em contato com a experiência do Centro.

### *Cursos e estágios*

1. Preparação de professores em artes industriais para o Plano de Educação Complementar; 2. Aperfeiçoamento de professores primários e preparação de professores para Escolas de Demonstração; 3. Administração escolar; 4. Jardim de Infância; 5. Recreação e Jogos.

No quinquênio foram beneficiados 279 bolsistas.

## DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Instalada em março de 1959, promoveu os seguintes trabalhos:

1. Estudo socioeconômico das famílias de alunos da Escola-parque. Foram selecionadas 222 famílias à base de amostragem aleatória; 2. Estudo sobre o ensino normal no Estado da Bahia. Iniciado em maio de 1960, efetuou-se o planejamento, organização e experimentação de questionários, redação de questionários definitivos e coleta de dados nos estabelecimentos da Capital, não estando concluídos os do interior. Executa-se no momento a tabulação dos dados relativos à Capital.

## DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO

Inicialmente funcionando como serviço, ampliou-se com a organização que lhe deu a Portaria 18-A do Diretor do INEP. Suas atividades constaram dos seguintes trabalhos:

1. Levantamento de fontes bibliográficas, oficiais e não oficiais, para o estudo da educação na Bahia, sendo editado pelo CBPE; 2. Levantamento sobre a organização didática dos educandários do ensino médio, da capital e do interior; 3. Levantamento sobre as condições de formação do professorado do ensino secundário em Salvador; 4. Levantamento sobre o ensino primário estadual em Salvador; 5. Levantamento sobre a origem social e as aspirações ocupacionais de ginasianos e colegiais, publicado na Revista Educação e Ciências Sociais, n.º 8, do CBPE; 6. Levantamento da matéria publicada sobre educação nos jornais baianos do sec. XIX; 7. Levantamento de dados estatísticos sobre a situação educacional baiana, destinado ao relatório da Bahia à XIII Conferência Nacional de Educação;



8. Edição mimeografada dos trabalhos: "Reforma do Ensino na Bahia: 1860-1925"; "Bibliografia de Sociologia Educacional"; "Livros de Administração Escolar" existentes nas bibliotecas baianas; "Organização didática do ensino médio"; "O professorado do ensino médio" e "O professorado do ensino secundário na Capital do Salvador"; 9. Compêndio sobre História da Bahia.

Promoveu a Divisão exposição de livros sobre temas educacionais publicados na Bahia ou da autoria de baianos, realizada no Instituto Histórico e Geográfico. Foram organizadas 200 pastas com recortes sobre educação na Bahia, classificadas pelo sistema decimal Melwin Dewey. Distribuiu a bibliotecas de escolas normais, primárias e a professores 18.284 livros adquiridos pelo INEP.

#### *Comissão Executiva da Rede Escolar da Bahia (CEREB)*

Instalou-se no Centro em março de 1960, do qual vem recebendo ampla colaboração.

#### CENTRO REGIONAL DE MINAS GERAIS

Instalado em 1956 em setor do Instituto de Educação construído pelo INEP, na Capital, suas atividades constaram da seguinte programação:

#### *Cursos:*

1. Para inspetores escolares – 80 participantes; 2. Para professores secundários (Francês, inglês, português e matemática) – 50 participantes; 3. Para religiosas (Conteúdo e metodologia do ensino primário); 4. Para supervisores do ensino rural; 5. Para orientadores adjunto do ensino rural e 6. De treinamento para regentes de classes em zonas rurais.

#### *Pesquisas:*

A. LINGUAGEM: 1. Levantamento das palavras mais usadas nas composições escolares; 2. Levantamento do vocabulário infantil para seleção de palavras mais usadas; 3. Evolução da estrutura da frase entre crianças da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série do ensino primário; 4. Sieriação das dificuldades ortográficas; 5. Aportuguesamento de palavras estrangeiras usuais; 6. Linguagem popular nas composições infantis; 7. Regência; 8. Verbos; 9. Verbos reflexivos; 10. Artigos; 11. Crase; 12. Pronomes; 13. Ter por Haver; 14. Preposições. 15. Expressões de movimento e a preposição em; 16. Concordância; 17. Tendências da antroponímia em Belo Horizonte; 18. Estágios lógicos do pensamento e da linguagem; 19. Pontuação em composições infantis; 20. Emprego das palavras invariáveis na 4.<sup>a</sup> série primária; 21. Erros mais comuns de linguagem no curso ginásial, e 22. Apreciação e crítica dos livros de leitura mais adotados no país. (21 estão concluídas.)

B. ARITMÉTICA: Erros mais comuns de aritmética no curso primário; 2. Aspectos do ensino da aritmética no curso ginásial, e 3. Dificuldades de execução do atual programa primário. (Concluídas as duas primeiras.)

C. SOCIOPEDAGÓGICOS: 1. Levantamento da situação educacional do Estado de Minas Gerais; 2. Estudo da estrutura educacional belo-horizontina; Estudo sobre o grau de adequação da professora a seu *status* profissional; 3. Estudo sobre as raízes culturais da ação didática; 4. Influência das matérias do curso de formação na prática de professores primários; 5. Problemas e dificuldades de professores primários em Belo Horizonte; 6. sobre as causas da repetência no 1º ano primário para determinação da importância do fator “nível mental” nas causas de repetência, mediante prova de Terman e Merrill; 7. Interpretação antropológica em educação; 8. Escola e Comunidade – Um estudo de interação (Relatório de pesquisa realizada na Fazenda Rosário, Ibireté); 9. Tensões internacionais e antagonismos de grupos internacionais – Um estudo de estereótipos; 10. Psicologia e estudos pedagógicos em zona rural, e 11. Determinação das áreas de influência das instituições de educação rural em funcionamento na Fazenda Rosário. (A maioria em andamento, estando duas concluídas.)

D. FOLCLORE: 1. Brinquedos preferidos pelas crianças em Minas; 2. Cantigas de roda e outros brinquedos cantados; 3. As fórmulas para escolha de pegador; 4. Como brincam as crianças em Belo Horizonte; 5. Superstições mineiras através da escola, e 6. As modinhas mineiras. (Duas concluídas.)

#### Estudos:

1. A Moreninha e a educação nacional de seu tempo; 2. A expressão estética nas escolas mineiras; 3. Compilação de leis mineiras referentes à educação, e 4. Análise de 300 obras de literatura infantil (Concluídas).

#### Traduces:

1. POFFENEERGER, Thomas – “Factors in the Formation of Attitudes toward Mathematics”, in *Journal of Educational Research*, vol. LVII, n.º 5, jan. 1959; 2. Capítulo dedicado à Aritmética na *Encyclopedia of Educational Research* (Monroe, pag. 44 e segs.) e 3. The Second Report of the Commission on Post-War Plans (Reprinted from *The Mathematics Teacher* for May, 1945).

#### Publicações:

Além do Boletim do Centro, que é um informativo periódico, foi editado *O Ensino em Minas Gerais no Tempo do Império*, do Prof. Paulo Krüger Corrêa Mourão, estando no prelo *O Ensino em Minas Gerais na República*. Vários trabalhos resultantes das pesquisas em andamento serão objeto de publicação.

#### Outras iniciativas

1. Organização do Museu de Leitura mostrando a evolução da arte da leitura; 2. Organização da Biblioteca com 2.077 volumes classificados, a maioria versando assuntos de Minas; 3. Instalação de oficina gráfica – Multilith – para as publicações; 4. Arquivo da matéria publicada nos

jornais sobre educação; 5. Distribuição a estabelecimentos de ensino e entidades culturais de 11.415 livros fornecidos pelo INEP, 2.302 exemplares de publicações do Centro e 30 laboratórios de ciências oferecidos pelo IBEC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura), e 6. Preparar a documentação destinada à XIII Conferência Nacional de Educação com estes dados: carências qualitativas e quantitativas do ensino em Minas e relatório.

O Centro recebeu a visita de numerosos educadores. O Prof. Edward Fitzpatrick, reitor do Mount Mary College nos Estados Unidos, proferiu três palestras num dos cursos de aperfeiçoamento.

#### INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO RURAL

Integrado no Centro a partir de 1958, nele se realizaram várias das pesquisas e cursos acima referidos e ainda as seguintes iniciativas: 1. III Seminário Latino-Americano de Comunicações Audiovisuais em colaboração com o Ponto IV; 2. Instalação de classe experimental primária, com três séries simultâneas em escola isolada; 3. Reuniões anuais dos orientadores em exercício nos municípios; 4. Supervisão e assistência pedagógica, por intermédio de uma Inspetoria Regional de Ensino, das escolas da 6ª circunscrição, que abrange seis municípios vizinhos; 5. Planejamento do Projeto-pilôto da Granja Escolar; 6. Organização do Museu de Ciências Naturais e Físicas; Pesquisas ecológicas: a) Flora e fauna; b) Confecção do mapa geográfico, e c) Estação climatológica (2ª classe) com três observações ao dia, doada pelo Instituto Nacional de Meteorologia; 7. Seleção vocacional das candidatas a cursos normais regionais. Estudo da redação como teste de personalidade e de controle do progresso escolar. Questionário sobre características da professora rural e de sua escola; artes populares e artesanatos; brinquedos; 8. Colaboração com a Escolinha de Arte do Brasil; 9. Pesquisas helmintológicas em 1.224 pessoas em colaboração com o Deptº Nac. de Endemias Rurais e a Secretaria de Saúde do Estado. Esquistossomose e tratamento da verminose; 10. Pesquisas acerca do "Barbeiro", em colaboração com o Deptº Nac. de Endemias Rurais, e 11. Instalação e funcionamento do Centro Social Rural, em colaboração com a Superintendência do Ens. Agrícola e Veterinário e a Comissão Brasileira de Assistência Rural.

#### CENTRO REGIONAL DO RECIFE

Sua instalação teve lugar a 18 de novembro de 1957, ocupando parte do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, transferindo-se para a sede própria no bairro de Apipucos em setembro de 58. Deu-se execução no período 57-60 ao seguinte programa:

Projetos de pesquisa:

1. *Ideologia dos Poetas Populares do Nordeste*. Renato Accioly e Carneiro de Campos. Já editada. Orçamento: Cr\$ 60.000,00.

2. *Interpretação da Literatura Infanto-Juvenil no Nordeste*. Paulo da Silveira Rosas. Já editada. Orçamento: Cr\$ 120.000,00.
3. *Construção de Programa de Ensino Primário adaptado às necessidades de Cultura e Integração Social da Escola ao Meio*. Isnar Cabral de Moura. Concluída. Orçamento: Cr\$ 120.000,00.
4. *Levantamento do Sistema Educacional Cearense*. Joaquim Moreira de Sousa. Concluída. Orçamento: Cr\$ 444.000,00.
5. *O Ensino da Filosofia no Ensino Secundário*. Carlos Frederico Maciel. Editada. Orçamento: Cr\$ 15.000,00.
6. *Estruturas Tencionais da Censura Familiar: Castigo e Recompensa entre Crianças em Idade Escolar*. Albino Gonçalves Fernandes Filho. Concluída. Orçamento: Cr\$150.000,00.
7. *Ajustamento Emocional dos professores Primários no Interior de Pernambuco*. Paulo Silveira Rosas. Concluída. Orçamento: Cr\$ 100.000,00.
8. *O Ensino Médio no Recife*. Itamar de Abreu Vasconcelos. Concluída. Orçamento: Cr\$ 65.000,00.
9. *Levantamento dos Estabelecimentos de Ensino Superior em Pernambuco*. Maria Luiza de Melo. Concluído.
10. *Levantamento da Situação de Prédios de Escolas Primárias em Pernambuco*. Carlos Ribeiro Sales. Concluído. Orçamento: Cr\$ 20.000,00.
11. *Mobilidade Espacial e Estrutura Social em Pequenas Comunidades do Nordeste Brasileiro*. Levy Porfírio da Cruz. Em conclusão. Orçamento: Cr\$ 617.850,00.
12. *Mudanças em um Grupo de Jangadeiros em Pernambuco*. Severino Paulo de Aguiar. Em conclusão. Orçamento: Cr\$ 117.500,00.
13. *Métodos de Seleção para Candidatos ao Ensino Superior*. José Otávio de Freitas Júnior. Em conclusão. Orçamento: Cr\$ 192.000,00.
14. *A Educação da Mulher no Nordeste*. Paulo Silveira Rosas. Em andamento. Orçamento: Cr\$ 250.000,00.
15. *Levantamento do Sistema Educacional de Pernambuco*. Itamar de Abreu Vasconcelos e Antônio Carolino Gonçalves. Em início. Orçamento: Cr\$ 150.000,00.
16. *Meios Informais de Educação*. Paulo Silveira Rosas e Levy Cruz. Em início. Orçamento: Cr\$ 50.000,00 (Excluída contribuição da FAREP).
17. *Áreas Homogêneas do Nordeste*. José Geraldo da Costa. Em planejamento.
18. *O Problema do Menor Abandonado na Cidade do Recife e suas Relações com a Delinqüência Infanto-Juvenil*. Márcia Alves Souza. Interrompida. Orçamento: Cr\$ 162.000,00.

Além desses trabalhos, 11 pesquisas constantes da programação foram canceladas.

Outras atividades:

*Cursos:* 1. sobre problemas de política e administração escolar, subordinado ao tema "Educação e Região", realizado em dois períodos, constando de uma série de palestras seguidas de debates; 2. De inglês para professores primários estaduais e municipais, e 3. De iniciação a pesquisas sociais e educacionais destinado a universitários e professores primários.

*Bolsas-de-estudo:* Foram selecionados 52 candidatos para cursos de aperfeiçoamento no país, promovidos pelo INEP e 5 no exterior, em colaboração com o Ponto IV.

*Clube de professoras:* coordenado pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, executou um programa de palestras para professores primários, seguidas de debates.

*Escola de Demonstração:* destinada à experimentação pedagógica no campo do ensino primário, encontra-se em fase de obras.

Representantes do Centro participaram de Simpósio sobre problemas fundamentais de educação, em S. Paulo; de Seminário no Distrito de Palmares, Pernambuco, promovido pelo Serviço Especial de Saúde Pública; da Pesquisa sobre "Caracterização Sociocultural do Município de Timbaúba", a cargo do Prof. Levy Cruz, em colaboração com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e de reunião promovida pela Comissão do Vale do S. Francisco.

Quinzenalmente reúne-se o "Seminário" do Centro Regional com a participação dos diretores, assistentes e interessados, sobre temas educacionais e de ciências sociais, relato de congressos, excursões, comentário de resultados das pesquisas e comunicações.

## DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

O grupo de trabalho constituído prestou colaboração às seguintes iniciativas: 1. Cursos e orientação didática com a Prefeitura e a Secretaria de Educação, no ensino primário; 2. IV Congresso Nacional de Professores Primários; 3. Reunião Preparatória da XIII Conferência Nacional de Educação; 4. Seleção de bolsas-de-estudo.

Serviços Diversos

*Publicações:* Desde sua fundação, o Centro edita mensalmente seu *Boletim* com tiragem de 130 exemplares. Os trabalhos realizados são incluídos na série "Estudos e Pesquisas", referidos antes, e na de "Conferências e Cursos". Na última, foram publicadas: John Dewey, uma *Filosofia da Experiência*, conferência proferida por Newton Sucupira no centenário desse pensador e o volume contendo as conferências e debates do curso sobre "Problemas de Política e Administração Escolar do Nordeste Brasileiro".

*Biblioteca:* acervo atual – 1.347 livros e 348 periódicos.

*Distribuição de livros:* Foram remetidos 2.810 a professores e 5.078 a instituições educativas e culturais.

*Material didático:* encontra-se em organização o setor audiovisual, iniciada uma coleção de diafilmes e aquisição de instrumentos. Foram doados oito laboratórios de ciências a estabelecimentos da capital e do interior, obtidos através do INEP pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

O Centro recebeu a visita de numerosos professores e educadores nacionais e estrangeiros.

#### CENTRO REGIONAL DO RIO GRANDE DO SUL

Funcionando inicialmente como Centro de Estudos Pedagógicos, reorganizou-se como Centro de Pesquisas em 1956, estando hoje integrado na Universidade do Rio G. do Sul, em virtude do acordo firmado entre o Reitor e o Diretor do INEP. A programação cumprida foi a seguinte:

#### DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

*Cursos:* 1. Aperfeiçoamento de professores primários; 2. Prática de ensino; 3. Metodologia da Linguagem; 4. Metodologia de Estudos Sociais; 5. Inglês, e 6. Administração escolar e orientação da educação primária.

Além de coordenar a concessão das bolsas-de-estudo oferecidas pelo INEP a professores sul-rio-grandenses, a Divisão tem a seu cargo a seleção, preparação e divulgação de material informativo de interesse didático e planeja a realização anual de cursos de Administração Escolar e de Supervisão Escolar para professores primários.

#### DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Estruturada em 1960, ficaram sob sua responsabilidade os estudos anteriormente planejados. Elaborou-se um plano geral de trabalho com a finalidade de retratar a realidade educacional do Rio G. do Sul. Constam desse plano pesquisas, estudos e providências complementares. Incluindo outras iniciativas, foram estas suas realizações:

*Pesquisas:* 1. Evolução histórica da educação no R G. do Sul; 2. Extensão e qualidade dos serviços educativos do Rio G. do Sul; 3. Levantamento sobre as oportunidades de educação artística oferecidas à criança e ao adolescente sul-rio-grandense; 4. Levantamento do vocabulário ativo de cultura média na linguagem comum de adultos e crianças de 12 a 15 anos; 5. Levantamento do vocabulário de palavras que apresentam dificuldades ortográficas; 6. Levantamento de professores municipais sem título; 7. Conteúdo de livros didáticos de nível primário.

*Estudos:* 1. Exames de admissão ao ginásio; 2. Ensino de ciências naturais na escola primária; 3. Papel da matemática nas atividades humanas; 4. Psicologia da criança; 5. Guias de ensino; 6. Preparação do teste-diagnóstico; 7. Condições do ensino ministrado nas escolas; 8. Reforma do ensino primário.

*Providências complementares:* 1. Critério de classificação das escolas primárias; 2. Organização de material sobre testes de inteligência, e

aptidões, para uso de diagnóstico nas escolas, e 3. Classificação dos prédios em que funcionam os estabelecimentos de ensino público em Porto Alegre.

A Divisão programou ainda, a partir de 1959, uma série de projetos em suas atividades regulares: 1. Direção da aprendizagem na 1.<sup>a</sup> série escolar primária; 2. Ensino da Geografia; 3. Psicologia educacional; 4. Desenho; 5. Seleção e divulgação de trechos de leitura; 6. Ortografia, e 7. Criação de um Instituto de Ensino Normal Superior.

#### DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS

*Projeto de pesquisa:* A criança sul-rio-grandense.

*Serviços Diversos*

*Biblioteca:* acervo: 1.645 volumes. Efetuou-se a resenha bibliográfica de livros e artigos publicados na imprensa. Foram elaborados para empréstimo, em colaboração com o Instituto de Cinema Educativo, 18 microfilmes. A Biblioteca distribuiu a escolas e bibliotecas municipais 10.758 livros fornecidos pelo INEP.

*Museu Pedagógico:* Dispõe de 572 obras de caráter didático, 11 cartazes para o ensino da leitura, coletânea de jogos, histórias e gravuras. Realizações: 1. Apreciação de fichas de literatura infantil; 2. Adaptação de histórias infantis; 3. Apreciação de fichas relativas à leitura de obras sobre geografia, e 4. Estudo sobre geografia do Brasil.

Destinada a esses setores, o Centro recebeu documentação variada oferecida pela UNESCO e Consulados de países amigos.

Efetuaram-se ainda, por iniciativa do Centro, reuniões semanais de planejamento para a XIII Conferência Nacional de Educação.

Educadores nacionais e estrangeiros visitaram este órgão, tendo alguns deles realizado palestras sobre temas de sua especialidade.

#### CENTRO REGIONAL DE SÃO PAULO

Instalado a 6 de junho de 1956, em virtude do convênio celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Reitoria da Universidade de S. Paulo, suas atividades iniciais, além da organização dos serviços administrativos, distribuíram-se pelas Divisões de Pesquisas Educacionais e de Pesquisas Sociais.

#### DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Definidos os principais problemas a serem estudados, organizou-se a Seção de Estatística, sendo elaborado um roteiro para apresentação de propostas de pesquisas em colaboração com a Divisão de Pesquisas Sociais.

A princípio, esta divisão teve a seu cargo a realização de projetos de pesquisa e a realização de um seminário para professores primários, que teve a participação de 55 bolsistas. O Seminário constou de cursos intensivos sobre técnicas de ensino da matemática, da alfabetização, psicologia da leitura, da aritmética, pesquisa em educação e ciências sociais, conferências, exibição de filmes educativos, visita a instituições educativas, empresas e jornais.



## Projetos de Pesquisa:

1. *Ficha de observação de alunos*. Levantamento de tipos e frequência de comportamentos escolares na cidade de S. Paulo pela observação dos próprios mestres. Técnica utilizada: a) elaboração da ficha com levantamento, classificação, escolha e definição das categorias de comportamento; b) aplicação experimental – 1.ª testagem: em 11 grupos escolares da capital; os dados coligidos foram analisados, fornecendo elementos para a reelaboração da ficha; 2.ª testagem: em 10 grupos escolares, sorteados entre 77, aplicada a 3 alunos por classe, também sorteados. Utilizaram-se 153 questionários. O Boletim do Centro *Pesquisa e Planejamento*, Ano II, nº 2, junho de 1958, publicou o relatório da pesquisa.
2. *Escalas de Escolaridade*. Elaboração de um instrumento que ofereça informações quanto possível seguras sobre o grau de conhecimentos do aluno de escola primária. Técnica utilizada: a) elaboração de questões; b) aplicação mensal de provas em grupos escolares da capital sobre as disciplinas do currículo, do 1.º ao 4.º ano, num total de 660 alunos. Observadas as etapas do processo estatístico. Concluída em 1960, a pesquisa apresenta análise qualitativa e quantitativa das questões propostas. A primeira parte do relatório foi publicada em *Pesquisa e Planejamento*, Ano II, nº 2, junho de 1958.
3. *Levantamento do ensino secundário e normal*. Coleta de dados por meio de questionários destinados a diretores e professores, obtendo-se informações complementares do Departamento de Educação e da Secretaria da Fazenda. Já concluída, seu relatório aguarda publicação na série “Monografias”.
4. *Conteúdo dos livros de leitura para a escola primária*. Técnica utilizada: a) definição das categorias empregadas na classificação do conteúdo das lições; b) análise de aproximadamente 2.000 lições. Concluída. Relatório a ser publicado em *Pesquisa e Planejamento*.
5. *A posição de alternativa certa num teste de múltipla escolha*. Técnica usada: a) aplicação de 2.400 provas de português em cinco grupos escolares; b) correção e transposição das provas em fichas, e c) elaboração de quadros para a análise estatística. Concluída.
6. *Estudo experimental sobre a solução de problemas de aritmética*. Procurou determinar se a familiaridade com as situações apresentadas nos problemas influía na solução. Técnica usada: a) construção de um conjunto de provas de familiaridade; b) testagem piloto dessas provas; c) aplicação em amostra de 4 grupos escolares; d) análise dos resultados e elaboração de 12 problemas para cada ano e cada tipo de atividade (comercial, industrial e recreativa); e) aplicação dos problemas na amostra, e f) análise estatística dos dados coligidos. Concluída. O relatório será publicado em *Pesquisa e Planejamento*.
7. *Estudo sobre o vocabulário da criança na escola primária*. Palavras mais freqüentes na linguagem escrita e falada. Técnica usada: testagem pela associação controlada, pela composição e pela conversa gravada. Procedida a análise qualitativa e quantitativa dos dados. Concluída.

8. *Estudo sobre o rendimento na solução de problemas aritméticos na escola primária.* Em planejamento.

#### DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS

Projetos de pesquisa:

1. *Levantamento do ensino primário na Cidade de S. Paulo.* Foram aplicados 2.837 questionários e realizaram-se entrevistas com 132 professores e diretores numa amostra de 20% das escolas da Capital. Observadas as etapas do método estatístico, foram analisados e interpretados dados sobre a formação do professor, do diretor e auxiliares. A redação final vem sendo ultimada.
2. *Levantamento do ensino normal.* Planejado, aguardando execução.
3. *Organização de Cadastro sobre a Rede Escolar do Município de S. Paulo.* Procedeu-se à coleta dos dados, tratamento e localização das escolas em mapa da Capital.
4. *Planejamento da Extensão da Rede Escolar Primária de Presidente Prudente.* Procedeu-se à elaboração de questionários, coleta, tabulação e análise de dados sobre as condições materiais, capacidade das escolas e o professor. Fêz-se o levantamento da população em idade escolar. Codificaram-se profissões e dados referentes a 2.500 famílias da cidade. Em andamento.
5. *Expectativa de Pais de Alunos quanto ao ensino médio.* Efetuada a coleta, tabulação e análise dos dados, preparou-se monografia a ser publicada.
6. *Análise das exigências educacionais não atendidas no ensino industrial.* Inclui: a) estudo da evolução do ensino industrial; b) estrutura atual: rede oficial e rede do SENAI; c) elaboração de um plano de trabalho. Em andamento.
7. *Política e expansão da Rede Escolar.* Efetuou-se a coleta dos dados.

#### DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

Suas atividades iniciaram-se em janeiro de 1958. Constaram de cursos, reuniões, missão pedagógica, instalação de classes experimentais e um serviço de recursos audiovisuais, e seleção de professores.

*Cursos:* De Especialistas em educação para a América Latina. Realizado anualmente, a partir de 1958, sob os auspícios da UNESCO em colaboração com o Governo brasileiro, reunindo bolsistas dos países latino-americanos, inclusive o Brasil, em número de 88. Versaram os três cursos os seguintes campos: Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, Planejamento, Organização, Supervisão e Administração Escolar; 2. Para inspetores escolares do ensino primário estadual, realizados em três oportunidades, com o objetivo de um reexame do conceito de inspeção escolar e discussão de problemas de supervisão e orientação pedagógica, havendo 105 participantes, e 3. Cursos de Férias para professores primários, sobre administração escolar, metodologia, psicologia, sociologia e meios audiovisuais.

*Reuniões* para delegados titulares das 35 Delegacias Regionais do Ensino Primário Estadual, a fim de participar de um ciclo de conferências e seminários sobre Administração, Política, Filosofia Educacional e problemas do ensino elementar estadual.

*Missão Pedagógica*, realizada em Presidente Prudente, em promoção do Departamento de Educação com assistência da DAM, tendo como área de estudos problemas da região e disciplinas do currículo primário. Frequentaram 175 professores.

*Classes Experimentais* – Autorizadas pela Secretaria de Educação, instalaram-se duas classes com um total de 50 alunos (25 por classe) como núcleo do futuro Grupo Escolar Experimental, destinado à observação e prática de ensino de professores e bolsistas. O corpo docente é constituído em sua maioria de professores especializados na Universidade de Indiana. A partir de 60, instalou-se mais uma classe, aumentando para 71 o número de alunos. Registraram-se 120 estagiários e 452 visitantes.

*Audiovisuais* – Foi criado o Serviço pelo convênio assinado em abril de 1959 entre a UNESCO e o Ponto IV. Destina-se a orientar a produção e utilização desses recursos na educação, bem como o preparo de livros e manuais básicos de ensino. Técnicos do Ponto IV participaram do planejamento. Nove candidatos foram escolhidos numa seleção para treinamento básico. Procedeu-se então a um levantamento dos recursos audiovisuais nas escolas primárias e normais da Capital. Em julho de 60 realizou-se um curso de férias para diretores de grupos escolares estaduais sobre os meios de comunicação audiovisual.

*Seleção de professores* – 1. De professores primários para Brasília, num total de 107 candidatos, submetidos à verificação de nível mental, conhecimentos gerais, capacidade de redação, além de entrevista individual, sendo habilitados 17; 2. De professores primários para aperfeiçoamento nos Estados Unidos, em colaboração com o Ponto IV, havendo seis habilitados; 3. De candidatos a bolsas-de-estudo para aperfeiçoamento em recursos audiovisuais nos Estados Unidos, também em colaboração com o Ponto IV. Foram habilitados 4 candidatos.

#### Serviços Administrativos

1. Biblioteca. Organizada em novembro de 1956, dispõe hoje de um acervo de 4.915 livros e 235 periódicos. Empréstimos: 6.576 obras.
2. Seção de Publicações. Tem a seu cargo a reunião de documentos sobre educação, a edição do Boletim *Pesquisa e Planejamento* que vem sendo publicado anualmente e a distribuição de livros destinados pelo INEP a bibliotecas escolares de S. Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás, num total de 47.411 volumes dos 49.972 recebidos.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália

Catarina Moro<sup>I,II</sup>

Donatella Savio<sup>III,IV</sup>

Lúcia Santos<sup>V,VI</sup>

Rita de Cássia Coelho<sup>VII,VIII</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <moro.catarina@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-3109-5885>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

<sup>III</sup> Università degli Studi di Pavia. Pavia, Lombardia, Itália. *E-mail*: <[donatella.savio@unipv.it](mailto:donatella.savio@unipv.it)>; <<https://orcid.org/0000-0003-2031-7032>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Pedagogia pela Università degli Studi di Roma "la Sapienza". Roma, Lazio, Itália.

<sup>V</sup> Fundação Bissaya Barreto. Coimbra, Coimbra, Portugal. *E-mail*: <[luciasantos@fbb.pt](mailto:luciasantos@fbb.pt)>; <<https://orcid.org/0000-0002-3329-4071>>.

<sup>VI</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

<sup>VII</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <[ritacoelho951@gmail.com](mailto:ritacoelho951@gmail.com)>; <<https://orcid.org/0000-0002-1855-4496>>.

<sup>VIII</sup> Doutora *Honoris Causa* em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande, Paraíba, Brasil.

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5289>

### Resumo

O presente artigo discute a avaliação no contexto da educação infantil brasileira, propondo um diálogo com as experiências da Itália e de Portugal. Constitui-se num estudo bibliográfico elaborado com base na apresentação e discussão de publicações acadêmicas e de documentos governamentais sobre as experiências desses países e sobre a trajetória recente do tema no Brasil. Os processos português e italiano vislumbram e concretizam uma nova cultura avaliativa da oferta educativa em âmbito institucional, guiados por demandas distintas e por especificidades próprias. Entretanto, compartilham princípios comuns, entre os quais: a participação democrática; a negociação; o potencial formativo; e a intencionalidade principal relativa à melhoria da qualidade educativa. Conhecer e compreender tal mudança de paradigma interessa para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e para a implementação de percursos de avaliação em redes e instituições públicas e privadas. As referidas experiências contribuem para o fomento ao debate, com proposições de políticas públicas de avaliação e com a efetivação de práticas avaliativas, voltadas ao soergimento da oferta formativa para as crianças pequenas em creches e pré-escolas.

Palavras-chave: educação infantil; avaliação de contexto; processo reflexivo e formativo.

## **Abstract**

### ***Evaluation in the early childhood education: Brazil's challenges in dialogue with experiences from Portugal and Italy***

*This article discusses the evaluation in the Brazilian Early Childhood Education, through a dialogue with the Italian and the Portuguese experiences. It is a bibliographical study based on the presentation and discussion of academic publications and official documents on those countries' experiences and on the recent trajectory of this theme in Brazil. The Portuguese and the Italian trajectories envision and develop a new evaluative culture of educational offer in an institutional level, guided by specific demands and their own particularities. Still, they share mutual principles, among which: democratic participation; negotiation; training potential; and the basic intent of improving educational quality. Knowing and understanding such paradigm shift matters for the development of academic research and for the implementation of evaluation pathways in public and private institutions and networks. Said experiences contribute to promote debates, to propose public policies for the evaluation and to establish evaluative practices, which aim at raising the educational offer to toddlers in nursery schools and preschools.*

*Keywords: early childhood education; context evaluation; reflective and formative process.*

---

## **Resumen**

### ***Evaluación en Educación Infantil: desafíos brasileños en diálogo con las experiencias de Portugal e Italia***

*Este artículo discute la evaluación en el ámbito de la Educación Infantil brasileña, proponiendo un diálogo con las experiencias de Italia y Portugal. Se trata de un estudio bibliográfico basado en la presentación y discusión de publicaciones académicas y documentos gubernamentales sobre las experiencias de estos países y sobre la trayectoria reciente del tema en Brasil. Los procesos portugués e italiano prevén y materializan una nueva cultura evaluativa de la oferta educativa en el ámbito institucional, habiéndose guiado por diferentes demandas y por sus propias especificidades. Sin embargo, comparten principios comunes, entre ellos: la participación democrática; la negociación; el potencial formativo, así como la intención principal relacionada con la mejora de la calidad educativa. Conocer y comprender tal cambio de paradigma es de interés para el desarrollo de la investigación académica y para la implementación de procesos de evaluación en redes e instituciones públicas y privadas. Estas experiencias contribuyen a la promoción del debate y propuestas de políticas públicas de evaluación y la implementación de prácticas de evaluación, orientadas a enriquecer la oferta formativa de los niños pequeños en las guarderías e instituciones preescolares.*

*Palabras clave: educación infantil; evaluación del contexto; proceso reflexivo y formativo.*

---

## Introdução

Em tempos nos quais a tônica acerca da avaliação educacional tem sido as propostas de avaliação externa em larga escala, focadas no desempenho acadêmico discente e tendo como consequência o ranqueamento das escolas, abordar o tema da avaliação para a educação infantil implica vislumbrar horizontes distintos. O ponto de partida deve ser a própria finalidade e identidade desse segmento da educação básica, voltado de modo explícito à formação ampla das crianças e não à instrução e ao ensino de conteúdos específicos comprometidos com a preparação para o ensino fundamental.

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir abordagens colocadas em curso em Portugal e na Itália, considerando seus pressupostos e suas concepções, por se constituírem como avaliações internas, podendo inclusive estabelecer um contraponto a experiências em avaliação da educação infantil já realizadas no Brasil, de larga escala ou de caráter externo.

### **Trajetória brasileira recente: em busca da construção de uma política nacional de avaliação para a educação infantil**

A avaliação da educação infantil no Brasil está estabelecida em dois marcos legais importantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) determina que a avaliação da criança é uma competência da escola e não pode ter objetivos de promoção, classificação ou retenção. O Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) propõe, entre suas diretrizes, metas e estratégias para a implantação de avaliação nacional da educação infantil com base em parâmetros de qualidade.

A partir de 2009, o Ministério da Educação (MEC) investiu de modo sistemático na proposição e na discussão da avaliação institucional para a educação infantil, tendo publicado os *Indicadores da qualidade na educação infantil* (Brasil. MEC, 2009b). O documento, embasado em princípios democráticos e participativos, constitui-se em um instrumento de autoavaliação, organizado com base em sete dimensões com indicadores para verificação. Nesse sentido, propõe que equipes gestoras das instituições e das secretarias, professores, auxiliares, famílias e pessoas da comunidade reflitam e discutam sobre a realidade do atendimento, posicionando-se sobre a qualidade da educação ali realizada, e elaborando um plano de ações de melhoria a ser efetivado a seguir.

Nesse mesmo período, 2009 e 2010, foram divulgados os resultados de uma pesquisa de avaliação intitulada “Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, gerenciada pela Coordenação-Geral de Educação Infantil, ligada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Coedi/SEB/MEC), financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e executada pela equipe da Fundação Carlos Chagas. A pesquisa avaliou a qualidade dos serviços oferecidos e dos ambientes de uma amostra de instituições (públicas, conveniadas e privadas) de seis

capitais (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina) das diferentes regiões geográficas do País, utilizando versões traduzidas (para os fins da investigação) das escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (ECERS-R). O processo corresponde à tipologia de avaliação externa<sup>1</sup>, na qual pesquisadores especializados que receberam formação no uso dos instrumentos realizavam observações e coleta de informações a fim de responder ao proposto (Campos *et al.*, 2011). Os resultados foram impactantes por indicarem níveis insatisfatórios de qualidade das creches e pré-escolas investigadas. Alguns aspectos implícitos ao processo e mesmo relativos ao conteúdo dos instrumentos suscitaram discussões durante a realização do Seminário Avaliação da Qualidade da Educação Infantil. Embora dispondo de discussões e proposições em âmbito ministerial sobre a questão da qualidade da oferta educativa para as crianças da educação infantil, voltadas a outra cultura avaliativa (Brasil. MEC, 2009a, 2009b, 2012), temos lidado com diferentes obstáculos para tal perspectiva (Sordi; Ludke, 2009).

Em 2011, movimentos sociais, pesquisadores e formadores testemunharam e se contrapuseram (Corrêa; Andrade, 2011; Neves; Moro, 2013), veementemente, a uma proposição de testagem em larga escala das crianças pequenas, desde bebês. Tratou-se da defesa, por parte da Secretaria de Assuntos Estratégicos (vinculada à Presidência da República), da adoção do *Ages and Stages Questionnaires 3* (ASQ-3), com base na aplicação realizada em uma amostra de 46.650 crianças em creches, na cidade do Rio de Janeiro (Filgueiras, 2011), que estava sendo pensada e discutida como política pública nacional.

Também na perspectiva de avaliação das crianças, mas de outra natureza, temos as realidades de diferentes cotidianos institucionais, algumas relatadas e criticadas em pesquisas (Bauer; Horta Neto, 2018; Cançado, 2017; Corrêa, 2007; Godói, 2010; Moro; Souza, 2014; Ribeiro, 2018) que revelam e denunciam a exposição das crianças, desde bebês, a avaliações meritórias e classificatórias, dos mais variados tipos. Ambas as circunstâncias, a avaliação em larga escala, incluindo a testagem “psicológica” das crianças, e a avaliação do processo de desenvolvimento das crianças realizada pelas instituições educativas, além de não considerarem informações acerca das condições da educação a elas ofertadas, são, de maneira inerente, adversas tanto para as crianças como para as instituições e redes municipais de educação.

Os resultados desses processos avaliativos que focalizam o desempenho das crianças tendem a justificar e promover “ações de aprimoramento da formação dos profissionais da educação e de apoio às crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem” (Sousa; Pimenta, 2018, p. 1295). Contudo, não impactam mudanças necessárias à cultura institucional e sequer aos processos educativos praticados com meninos e meninas, dos bebês às crianças de 4 e 5 anos; podem, de outro modo, contribuir para o “controle e limitação das práticas institucionais” (Neves; Moro, 2013, p. 281) mediante um referencial de desenvolvimento infantil padrão.

---

<sup>1</sup> Por “avaliação externa” entende-se aqueles processos propostos e realizados por profissionais que não pertencem à instituição, vinculados em geral a agências públicas ou privadas, por meio de instrumentos-padrão pré-elaborados. Nesses casos, os profissionais e a comunidade educativa mais alargada do contexto em avaliação atuam como informantes dos dados solicitados, mas não atuam nas esferas decisórias ou negociadoras.



Voltando ao campo *lato* das políticas públicas, no ano de 2011, o MEC instituiu um grupo de trabalho para produzir subsídios para a definição da política de avaliação da educação infantil no Brasil. Os trabalhos desse grupo resultaram no documento intitulado *Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*, o qual reafirma que “a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a educação infantil, possibilitando uma avaliação democrática” (Brasil. MEC, 2012, p. 14). Além disso, propõe diretrizes que, sobretudo, demarcam o compromisso com uma avaliação articulada aos contextos a serem avaliados; coerente com as finalidades e especificidades da educação infantil brasileira (Brasil. CNE. CEB, 2009); participativa, democrática e formativa; que considere propostas e experiências nacionais e internacionais e que possa subsidiar outras políticas de melhoria da qualidade (Brasil. MEC, 2012, p. 18-19).

Entre 2013 e 2015, foi realizado o projeto “Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto”, fruto de uma parceria técnica e financeira do MEC com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (Nepie), da Universidade Federal do Paraná, que coordenou a atuação de outras três universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), além de uma italiana (*Università degli Studi di Pavia*). Entre os objetivos do projeto, havia o interesse de difundir outra cultura de avaliação, radicada em princípios formativos, reflexivos e participativos. Para tal, partiu-se da análise e do uso dos instrumentos italianos com base na metodologia originalmente proposta. Fez-se uma investigação de multicampos, a fim de colocar em debate os indicadores presentes nesses instrumentos, em articulação com as realidades brasileiras e o desenho metodológico de pesquisa-formação-avaliação (Moro; Coutinho; Barbosa, 2017; Souza; Moro; Coutinho, 2015; Souza *et al.*, 2017). As ações do projeto culminaram no documento *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (Brasil. MEC, 2015), o qual foi construído pelos pesquisadores do projeto em diálogo aberto com uma rede de debatedores e interlocutores da educação infantil, ancorados na documentação da pesquisa de campo realizada (e dela fazem parte as vozes dos sujeitos das instituições de educação infantil envolvidas), na bibliografia especializada de avaliação de contexto e nas referências brasileiras de propostas e normatização que focalizam essa etapa – com especial destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) instituiu a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil, com vistas a contribuir com proposições para a implementação da avaliação dessa etapa. A Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Inep, coordenadora da comissão, constituiu o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, que, em maio de 2015, apresentou a proposição de uma avaliação com foco no monitoramento das condições de oferta coerente com o preconizado pelo PNE.

Seguiu-se um período de rupturas decorrentes do golpe parlamentar que veio a alterar a política governamental em âmbito federal, com a usurpação da Presidência da República, em 2016. Diante de inúmeras políticas e programas privatistas que se sucederam e fizeram retroagir muitas ações e concepções afetas à educação infantil, em 2019, o Inep anunciou o novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), incluindo a educação infantil. Simultaneamente, em caráter de estudo-piloto, fora deflagrado um processo avaliativo da educação infantil<sup>2</sup>, com base em dados contextuais coletados por intermédio de questionários eletrônicos dirigidos às secretarias estaduais e municipais de educação e às escolas – direção e corpo docente.

Recentemente, de forma dissonante às políticas anteriores, o MEC editou a Portaria nº 458/2020 (Brasil. MEC, 2020), que institui normas para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação (PNA), na qual se explicita a realização anual de avaliação com caráter censitário para aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica. Simultaneamente, temos observado ditames claros de antecipação da escolarização, na esteira do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 que dispõe sobre a atual Política Nacional de Alfabetização – os artigos 5º, 7º e 8º mencionam diretamente a etapa da educação infantil –, com as proposições de “literacia emergente” e “numeracia” para as crianças da “primeira infância” (Brasil, 2019) e com a distribuição e adoção de livros didáticos na pré-escola, possibilitadas pelo Edital PNLD 2022 (Brasil. FNDE, 2022). Ainda que a PNA não disponha sobre a educação infantil, reacende dúvidas e receios de mais retrocessos, com o risco evidente de proposições que incluam a avaliação de desempenho das crianças, principalmente do segmento de pré-escola.

### **Experiências da Itália numa abordagem reflexiva, formativa, participativa e dialógica de avaliação**

A educação infantil italiana há tempos é tema de estudos e pesquisas no Brasil e em outras partes do mundo ocidental. É também referência de práticas educativas que respeitam e valorizam as potencialidades das crianças, desde muito pequenas, nas situações institucionais cotidianas. A partir dos anos 1970 e 1980, instaurou-se naquele país um debate ampliado sobre a infância e a educação destinada às crianças pequenas. Oportunizou-se às educadoras acesso a “análises e dados capazes de promover um conhecimento mais preciso da complexa experiência da criança na creche, promovendo ao mesmo tempo uma reflexão coletiva para definir uma pedagogia da primeira infância” (Catarsi, 2008, p. 6, tradução nossa).

Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Donatella Savio e outros, a partir dos anos de 1990, dedicaram-se a estudos e pesquisas acerca da interface entre educação-qualidade-avaliação, incluindo os contextos

---

<sup>2</sup> Não se obtiveram informações sobre a divulgação de quaisquer relatórios com resultados sobre tal estudo-piloto até a data de publicação do presente artigo. Entre outras fontes, consultou-se também o endereço eletrônico do Inep (Brasil. Inep, 2020).

institucionais de creches e pré-escolas. O grupo iniciou suas pesquisas, de caráter formativo, em diferentes municípios italianos (Bondioli, 2002; Bondioli; Ghedini, 2000; Cipollone, 1999, 2014; Becchi; Bondioli, 2003; Bondioli, 2004; Bondioli; Savio, 2013). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade* (Cipollone, 2014) é a primeira publicação em língua portuguesa que traz na íntegra um instrumento autóctone elaborado por pesquisadoras italianas – Indicadores e Escalas da Qualidade Educativa da Creche (*Indicatori e Scala Della Qualità Educativa del Nido*), conhecido como Isquen. Outro instrumento criado para o contexto italiano é autoavaliação da pré-escola (*Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia*), AVSI<sup>3</sup>, que contempla indicadores próprios às realidades nas quais se realizaram os processos avaliativos (Bondioli; Ferrari, 2008).

Entre os anos de 2012 e 2021, nutriu-se um intenso diálogo com as pesquisadoras Anna Bondioli, Donatella Savio e Elena Mignosi sobre a avaliação em educação infantil, com a vinda delas para o Brasil em diferentes ocasiões. Em muitas dessas oportunidades, trataram das concepções, dos princípios e dos instrumentos relativos a processos de avaliação participativa e formativa, em contexto, a partir do envolvimento dos profissionais da instituição, da comunidade educativa ampliada (crianças, pais e outros interessados) e de participantes externos (formadores). As pesquisadoras enfatizam que é fundamental para um bom andamento e desfecho de processos avaliativos, nessa abordagem, a responsabilização de todos os envolvidos na educação e no cuidado das crianças pequenas.

Bondioli (2013) assevera que o objeto de um processo avaliativo deve ser a experiência educativa que uma instituição oferece às crianças pequenas e a seus familiares (destinatários desse serviço), o que é diferente de avaliar as aprendizagens das crianças. Para a autora, a avaliação da qualidade de um serviço educacional não coincide com a avaliação dos sujeitos envolvidos na prática educativa – crianças ou docentes. Assim, esse processo deve ser realizado com base na efetiva capacidade formativa de cada instituição educativa, perspectivada pela qualidade desejada, o que implica considerar: o ambiente físico, relacional e social; as experiências educacionais propostas; a organização do trabalho entre os educadores; o relacionamento com as famílias; e as atividades profissionais, entre outros.

No entendimento de Bondioli (2013), a avaliação de contexto problematiza a avaliação das aprendizagens, pois as metas formativas alcançadas pelas crianças se entrelaçam com a qualidade da oferta, com o contexto relacional e de aprendizados oferecido. A pesquisadora faz ainda a ressalva de que não é possível avaliar a educação infantil partindo de modelos de avaliação apropriados para outras realidades institucionais, que não possuam a mesma especificidade e finalidade formativa das creches e pré-escolas.

---

<sup>3</sup> Foi traduzido para uso exclusivo no projeto de pesquisa "Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto", que será apresentado mais adiante. Não se encontra publicado no Brasil.

O modelo de creche subjacente ao instrumento avaliativo elaborado leva em consideração a finalidade eminentemente educativa dessa instituição, mas também as especificidades ligadas à sua história e ao seu configurar-se como órgão extradoméstico para crianças abaixo dos três anos (a creche se oferece ainda como lugar de custódia infantil para as famílias que precisam). Uma instituição que se declara educativa tem, por definição, uma clara finalidade pedagógica, uma intenção de transformação para melhor diante dos destinatários da ação formativa. A sua qualidade pode e deve ser avaliada em relação à capacidade de alcançar esse específico objetivo formativo. Não se justifica, portanto, utilizar critérios de julgamento extrínsecos nem valer-se de instrumentos de avaliação pensados para órgãos institucionais com finalidades diferentes [...]. A creche é uma instituição educativa não somente porque tem como objetivo promover o crescimento das crianças que a frequentam, mas porque oferece também aos adultos responsáveis pelas crianças (educadores e pais) a possibilidade de refletir sobre o próprio papel educativo, de crescer do ponto de vista profissional e na capacidade de desempenhar o "ofício de pais". (Bondioli, 2013, p. 34-35).

A avaliação formativa na perspectiva italiana, protagonizada pela pesquisadora de Pavia, requer uma verificação do contexto educativo, o que implica a coleta de informações, um período de observação em que cada integrante é chamado a participar – porção que responde pela avaliação interna. Requer o envolvimento de um grupo de trabalho que se comprometa com o debate, a negociação, a partilha de critérios e os êxitos do processo avaliador. Esse grupo, via de regra, é composto também por um ou mais avaliadores externos com funções específicas. Requer o envolvimento direto dos membros do grupo no processo como um todo, desde a análise crítica dos instrumentos que serão utilizados, a avaliação propriamente, a discussão dos dados encontrados durante o processo avaliativo, até a tomada de decisões acerca das ações de melhorias nas instituições. Nesse sentido, encerra uma tipologia auto e heteroavaliativa, a fim de configurar um processo referenciado externa e internamente. A avaliação se realiza por e para benefício de um ou mais grupos de referência de uma determinada instituição, educadores e famílias.

Bondioli (2013) e Bondioli e Savio (2015) salientam o papel e a importância dos instrumentos de avaliação dentro de um processo avaliativo de contexto, destacando que eles demarcam um modelo de objeto a avaliar, ao indicarem as dimensões do contexto que será avaliado; identificam quais informações coletar; declaram, para cada aspecto, os padrões e pontos de excelência que se pode ou se pretende alcançar; e definem os critérios que fundamentam a apreciação. Além disso, elas enfatizam que todo e qualquer instrumento de avaliação expressa uma "filosofia de qualidade", sendo portador de valores e de ideias pedagógicas – ideias sobre a criança, a relação educativa.

Cabe ressaltar a compreensão de que toda avaliação, em especial a relativa a contextos educativos, tem uma "natureza eminentemente política". Para Bondioli (1999, p. 48), "avaliar significa aceitar ou definir critérios 'baseados em valores'. Tampouco a escolha das abordagens, dos modelos, dos instrumentos de avaliação é uma questão puramente técnica,

porque tal escolha depende da 'ideia' que se tem acerca da natureza do objeto a ser avaliado".

Bondioli e Savio (2015) se propuseram a dar a conhecer e discutir as reflexões e as experiências que vinham sendo desenvolvidas na Itália por distintos grupos de pesquisa ou entes executivos locais. Segundo elas, surgiram diferentes iniciativas, seja para atender as exigências legais (como é o caso de regiões que requerem procedimentos para credenciamento das instituições), para compor atividades formativas ou para responder à iniciativa de um grupo de docentes ou de um gestor interessado em realizar um percurso avaliativo. Entretanto, o quadro se apresentava "um pouco facetado", em virtude das diferentes tipologias institucionais e da pluralidade na sua gestão (municipal e privada para instituições voltadas aos 0/3 anos, municipal, federal e privada para as instituições voltadas aos 3/6 anos e outros serviços experimentais para essa mesma faixa de idade) ou dos propósitos e ênfases distintas às quais os processos avaliativos se voltavam (Bondioli; Savio, 2015). Apesar da ausência de um "quadro unitário", diversas experiências significativas vinham sendo realizadas, nas quais se refletia, em diferentes âmbitos, sobre a importância e os modos de efetivar percursos avaliativos na educação infantil; assim como se construíram instrumentos específicos para os serviços para a infância (Bondioli; Ferrari, 2008; Bondioli; Ghedini, 2000; Marcuccio; Zanelli, 2013; Moro, 2018; Savio, 2011; entre outros). A finalidade precípua de cada percurso é sempre resultar em projetos/planos de melhoria da oferta educativa, os quais deverão ser efetivados com as crianças e suas famílias.

#### **A experiência demandada pelo Ministério da Educação de Portugal: avaliação em parceria como estratégia de construção da qualidade**

Com a mesma intenção de melhoria da oferta educativa, Portugal, a partir de 2007, realizou o projeto "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias" (DQP), que se baseou na aplicação de um modelo de avaliação e desenvolvimento da qualidade relacionado com o paradigma contextual, que parte do envolvimento de todos (crianças, profissionais e pais).

Oliveira-Formosinho (2009), tendo atuado como consultora e produzido documentação acerca do projeto, discorre sobre a análise da qualidade da educação e a classifica em dois paradigmas: o tradicional, no qual o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade está embasado em produtos e resultados previamente determinados, sendo realizado por agentes externos e de forma não colaborativa, permitindo comparações com padrões preexistentes e orientando-se para generalizações independentes das particularidades exclusivas de uma dada realidade; e o contextual, o qual fundamenta o projeto DQP e reconhece a especificidade dos processos e produtos na qual a avaliação e o desenvolvimento da qualidade se baseiam. Realiza-se por intermédio da colaboração dos agentes internos (crianças,

profissionais, pais), eventualmente apoiados por agentes externos (amigos críticos, formadores em contexto), e se relaciona a uma construção particular, coletiva e dinâmica, voltando-se a uma leitura singular de determinada realidade. Essa leitura será útil diretamente aos próprios envolvidos com a construção da qualidade da instituição e àqueles que desejem dialogar com essa realidade sobre a pequena infância e a educação ali ofertada.

Apoiado no paradigma contextual, o DQP disponibiliza um conjunto de procedimentos e instrumentos de pesquisa (documentos de explicitação acerca do processo avaliativo; fichas diversas – sobre a instituição, a sala de cada turma, as famílias, os educadores etc. –; roteiros de entrevistas, de relatórios e do plano de ação; instrumentos de observação e avaliação; material para a formação), que podem ser utilizados para a formação profissional, para o desenvolvimento institucional e no monitoramento e revisão das práticas realizadas nos diferentes tipos de estabelecimentos em que se desenvolve a educação pré-escolar (não está compreendido, nesse projeto, o atendimento a crianças com menos de 3 anos de idade).

O projeto DQP foi proposto e iniciado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que compõe o Ministério da Educação, e inspirado no projeto *Effective Early Learning* (EEL) [Aprendizagem Eficaz na Infância], de autoria dos pesquisadores Christine Pascal e Tony Bertram, concebido na Inglaterra. Em Portugal, manteve-se a essência da proposta contida no projeto EEL, centrada na ideia de que a avaliação visa à transformação e não à mera apreciação. É executada em parcerias que envolvem os agentes internos da instituição, por intermédio de processos de colaboração e negociação em torno da compreensão da realidade atual que se deseja modificar, dos meios para fazê-lo e dos resultados que são alcançados.

Inicialmente, constituiu-se uma equipe ampliada de educadores e pesquisadores que estudaram as possibilidades de utilização do referencial DQP em diferentes contextos de educação de infância. Sob a coordenação da professora e pesquisadora Júlia Oliveira-Formosinho, 15 estudos de caso foram realizados e publicados como apoio à reflexão sobre a ação do educador no processo. Em 2009, a DGIDC publicou o Manual DQP (Bertram; Pascal, 2009) e o conjunto de Estudos de Caso (Oliveira-Formosinho, 2009), que serviram de suporte à contextualização do projeto para a realidade portuguesa.

A referência avaliativa do projeto DQP implica um princípio de flexibilidade na realização da autoavaliação da qualidade da oferta educativa, podendo se utilizar integralmente ou parcialmente o instrumental predisposto pelo projeto. A intenção dos envolvidos é que determinará o seu uso, no sentido de buscar encaminhamentos para a questão ou preocupação inicialmente colocada por aquele grupo. Para além da coleta de um manancial de dados qualitativos acerca da oferta educativa, é também possível o levantamento de dados com instrumentos de observação que realçam e refletem os processos e a eficácia das aprendizagens das crianças.

A Metodologia DQP foi concebida de modo a dar ênfase à importância aos processos de aprendizagem. A avaliação centra-se, portanto, em dois factores-chave da qualidade e eficácia da aprendizagem na infância. Em primeiro lugar, o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, o estilo de interações que os adultos têm com as crianças. Para tal adaptaram-se dois instrumentos de observação de Ferre Laevers: a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto. (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 125).

Com o objetivo de desenvolver e disseminar esse modelo de avaliação aos profissionais e instituições de educação da infância da rede nacional de educação pré-escolar, a DGIDC convidou um conjunto de especialistas/formadores, com domínio do referencial e metodologia DQP, para realizar a formação de educadores, nos seus contextos educativos, para serem futuros formadores desse modelo. Nesse sentido, ocorreram, em âmbito nacional, em Portugal, ações de formação de formadores, prevendo-se inicialmente em torno de 120 formadores que, por sua vez, ficariam habilitados a formar outros educadores. Tendo como perspectiva a disseminação desse modelo, esses grupos também ficaram responsáveis pela produção de materiais e conteúdos de suporte à formação e à aplicação do referencial DQP, a serem disponibilizados num campo mais ampliado e de forma generalizada.

Em 2012, duas profissionais que atuaram no projeto DQP – a professora Gabriela Portugal, da Universidade de Aveiro, e a educadora de infância Lúcia Santos – estiveram no Brasil, quando participaram do Seminário Internacional: Educação e Avaliação em Contextos da Educação Infantil, organizado como parte das ações do Nepie/UFPR. Naquela oportunidade, discutiram as vicissitudes de tal experiência, enaltecendo a iniciativa como potencializadora de reflexões e ações em prol da melhoria da qualidade da oferta em educação infantil. Também ponderaram acerca da complexidade para a realização das proposições do projeto DQP na sua integralidade.

Pôr em curso tal processo requer das instituições de educação infantil não só interesse e disponibilidade por parte dos profissionais e demais envolvidos, mas condições concretas para a sua consecução. Em razão de condições concretas, basicamente as professoras, considerando suas publicações acerca de avaliação (Portugal; Laevers, 2011; Santos, 2009), fizeram referência à necessidade de um tempo alargado no cotidiano de trabalho, afora o tempo com as crianças, seja para a efetividade do processo, seja para a formação durante o processo. Nesse sentido, ambas as professoras veem a proposição como um grande desafio, passível de efetivação; entretanto, poucas instituições têm conseguido assumi-lo e implementá-lo na sua totalidade.

É importante referir o enorme impacto que essa metodologia tem nas organizações que a utilizam total ou parcialmente. Desde logo, a confirmação de que os instrumentos produzem um retrato fiel da pré-escola, uma imagem em que a comunidade educativa se revê e que a motiva para o questionamento e a ação sobre as práticas educativas, apoiando de forma consistente e significativa uma vivência de partilha e corresponsabilização pela qualidade do contexto educativo (Santos, 2010).



Tal como no Brasil, também em Portugal, vários obstáculos têm sido levantados a essa perspectiva, assistindo-se a uma tendência de subordinação à lógica escolar que se traduz na proliferação de fichas de avaliação organizadas por idades com a respectiva listagem de aquisições. Essa situação foi favorecida quando as escolas públicas portuguesas começaram a se organizar em agrupamentos que incluíam o pré-escolar. Isso conduziu a uma excessiva apropriação do modelo escolar tradicional por parte dos educadores, quer voluntariamente, quer por imposição das direções dessas escolas. Essa tendência tem sido sucessivamente contrariada pelo Ministério da Educação, que vem emitindo circulares (Portugal. ME, 2007, 2011) clarificando o caráter holístico e específico da avaliação na educação infantil, cujos processos devem ser coerentes com os princípios subjacentes às orientações curriculares, sublinhando o seu caráter formativo e de valorização dos progressos das crianças. No entanto, não se verifica por parte do Ministério o mesmo empenho no acompanhamento da implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ocepe) que coloca no acompanhamento e na monitorização dos currículos dos níveis de ensino obrigatório, o que por si só poderia ser suficiente para contrariar aquela tendência.

As Ocepe (Portugal. ME, 2016), cujos fundamentos e princípios apontam para uma imagem de criança competente, única e singular, protagonista, sujeito e agente da sua aprendizagem, requerem um educador igualmente competente, capaz de gerir a imprevisibilidade das situações de aprendizagem e de reconhecer o potencial de cada criança. De acordo com esse documento, a avaliação "não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos" (Portugal. ME, 2016, p. 15). Isto é, a avaliação é um processo partilhado e colaborativo, de construção de sentido, em que cada um se afirma ao lado dos outros e não em comparação com os outros.

É também importante referir que em ambos os países há uma extensa discussão e inúmeras proposições relativas à "documentação pedagógica" como processo avaliativo da trajetória individual de cada criança ou da trajetória coletiva dos agrupamentos por turma, que permite enriquecer e tensionar a avaliação de contexto (Balsamo, 1998; Benzoni, 2008; Malvasi; Zoccatelli, 2013; Sá-Chaves, 2004, 2005; Savio, 2006); sendo que esta também pode problematizar a avaliação da criança. Contudo, uma não substitui e não deveria existir sem a efetivação da outra, estando ambas entremeadas. Em Portugal, está sendo elaborada, pelo Ministério da Educação, uma nova publicação sobre planeamento e avaliação com enfoque na documentação pedagógica e se espera que seja um apoio coerente, consistente e concreto para o trabalho dos educadores e para a afirmação da especificidade da educação de infância junto não apenas dos próprios educadores, mas também da comunidade educativa mais alargada.

A experiência portuguesa se aproxima da estratégia que vinha acontecendo no Brasil, entre os anos de 2009 e 2017, por se relacionar a uma proposição governamental, de âmbito nacional, envolvendo a responsabilidade do Ministério da Educação.

## Considerações para seguir com o desafio

As experiências em avaliação desses dois países, nas suas especificidades como processo, mesmo sendo em contextos macrossociais específicos, fornecem inúmeros elementos para pensar, discutir e implementar ações no Brasil. Nesse sentido, é importante a continuidade de estudos e pesquisas acerca dessas e de outras experiências de avaliação levadas a cabo para atender os direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade e de seus familiares a uma educação de qualidade, a fim de debater, problematizar e constituir instrumentos e metodologias que sirvam às nossas realidades em âmbito nacional.

As palavras de Paulo Freire se articulam com as questões implícitas às abordagens de Portugal e Itália aqui relatadas: "Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando" (Freire, 1997, p. 26). Só podemos avançar, enquanto escola, professoras, crianças, quando tomamos consciência da nossa situação e das nossas ações e de como estas influenciam os outros, o próprio indivíduo e a sociedade. Consciência e intencionalidade são especificidades do ser humano que precisam ser constituídas no cotidiano e que na área da educação se fazem imperiosas no sentido de mobilizar o potencial formativo inerente aos processos de cuidado e educação na infância.

Fazendo uma síntese dos principais indicativos das experiências apresentadas, cabe destacar:

- a "natureza construída" e "situada" do processo avaliativo e de seu objeto (Moro; Souza, 2014, p. 122), assim como o caráter político das escolhas feitas;
- a necessária participação daqueles implicados e que pertencem à instituição, para um processo democrático e autêntico de autoavaliação;
- a importância da atuação de profissional externo a fim de assegurar o estranhamento necessário que transponha a autorreferenciação, o qual tem um papel fundamental de buscar a explicitação de percepções dissonantes, negociando o debate com o grupo, tendo como foco os critérios para melhoria da qualidade;
- a oportunidade de reflexão sobre a identidade da instituição e suas forças e fraquezas no propósito de realizar seu projeto educativo com as crianças e seus familiares;
- o processo sinérgico na construção de acordos e consensos, como resultantes do debate e da negociação e não como pontos de partida para se averiguar a qualidade;
- a dimensão formativa, ao possibilitar maior conscientização acerca dos propósitos da educação infantil e maior intencionalidade dos profissionais nas ações educativas;

- o fortalecimento (*empowerment*) da profissionalidade individual e, sobretudo, coletiva das professoras e demais profissionais da instituição;
- o conhecimento e a escolha do ou dos instrumentos avaliativos pelas pessoas envolvidas no percurso de avaliação ou a construção *ad hoc* de instrumento próprio; e
- o indispensável investimento dos gestores interessados, seja em termos de contemplar o devido tempo requerido na rotina cotidiana das instituições de educação infantil para avaliação, seja em termos de possibilitar formação de profissionais para o papel de avaliador externo que deve acompanhar tais percursos.

Conhecer as experiências de avaliação da Itália e de Portugal na relação com as do Brasil, não em simetria ou comparação em si, mas em debate e diálogo experiencial, permite pensar como os percursos brasileiros se fazem também em espectro a partir do outro. Contribui para recolocar em pauta a necessidade e a importância da avaliação para o fortalecimento da concepção de educação infantil e, principalmente, para a garantia do direito das crianças à educação infantil de qualidade.

---

## Referências

BALSAMO, C. *Dai fatti alle parole: riflessioni a più voci sulla documentazione educativa*. Azzano San Paolo: Junior, 1998.

BAUER, A.; HORTA NETO, J. L. (Coord.). *Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso: relatório final: resultados do survey: volume I*. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/avaliacao\\_e\\_gestao\\_educacional\\_em\\_municipios\\_brasileiros\\_mapeamento\\_e\\_caracterizacao\\_das\\_iniciativas\\_em\\_curso\\_relatorio\\_final\\_resultados\\_do\\_survey.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/avaliacao_e_gestao_educacional_em_municipios_brasileiros_mapeamento_e_caracterizacao_das_iniciativas_em_curso_relatorio_final_resultados_do_survey.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2021.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BENZONI, I. (Org.). *Documentare? sì, grazie*. Azzano San Paolo: Junior, 2008.

BERTRAM, T.; PASCAL, C. *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2021.

BONDIOLI, A. Indicatori operativi e apprezzamento della qualità: modi e ragioni del valutare. In: CIPOLLONE, L. (Org.). *Strumenti e indicatori per valutare il nido: un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria*. Azzano San Paolo: Junior, 1999. p. 33-58.

BONDIOLI, A. (Org.). *La qualità negoziata: il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano San Paolo: Junior, 2002.

BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Org.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013. p. 25-49.

BONDIOLI, A.; FERRARI, M. (Org.). *AVSI: autovalutazione della scuola dell'infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano San Paolo: Junior, 2008.

BONDIOLI, A.; GHEDINI, P. O. (Org.) *La qualità negoziata: gli indicatori per gli asili nido della Regione Emilia Romagna*. Azzano San Paolo: Junior, 2000.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Org.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani: riflessioni ed esperienze*. Parma: Junior, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Seção 1, p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 maio 2020. Seção 1, p. 57.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital PNL D 2022*. Brasília: FNDE, 2022. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>>. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Histórico*. Brasília, DF, 31 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36641-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&category\\_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36641-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2 out. 2021.

CAMPOS, M. M. (Coord.). *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório Final)

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CANÇADO, N. F. C. *Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-06112017-150146/publico/VERSAOCORRIGIDA.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2021.

CATARSI, E. II nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia. *Rassegna bibliografica: infanzia e adolescenza*, Firenze, Italia, n. 1, p. 3-42, 2008.

CIPOLLONE, L. (Org.). *Strumenti e indicatori per valutare il nido: un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria*. Azzano San Paolo: Junior, 1999.

CIPOLLONE, L. (Org.). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Tradução: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2014.

CORRÊA, M. T. O. *Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola*. 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/3000>>. Acesso em: 8 out. 2021.

CORRÊA, B. C.; ANDRADE, E. N. F. Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 275-289, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/12/175>>. Acesso em: 8 out. 2021.

FILGUEIRAS, A. *Adaptação transcultural e avaliação psicométrica do Ages and Stages Questionnaires (ASQ) em creches públicas da cidade do Rio de Janeiro*. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 1997.

GODÓI, E. G. Avaliação na creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 21-37, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4080>>. Acesso em: 10 out. 2021.

MALAVASI, L.; ZOCCATELLI, B. *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Apei, 2013.

MARCUCCIO, M.; ZANELLI, P. (Org.). *Sguardi sul nido*: strumento per lo sviluppo di processi riflessivi e indagini valutative nei nidi da parte dei gruppi di lavoro educativi (Spring). Parma: Junior; Spaggiari, 2013.

MORO, C. Diferentes olhares para a creche: a avaliação de contexto com o instrumento Spring em um município da Emilia Romagna. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 138-160, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018138>>. Acesso em: 8 out. 2021.

MORO, C.; COUTINHO, A. S.; BARBOSA, E. B. L. Evaluación de contexto en la educación infantil: la participación y el protagonismo docente. *RELAdE*: Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Santiago de Compostela, v. 6, n. 1-2, p. 33-41, enero/jun. 2017.

MORO, C.; SOUZA, G. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2743>>. Acesso em: 10 out. 2021.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2727>>. Acesso em: 10 out. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*: estudos de caso. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp\\_estudos\\_casos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp_estudos_casos.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação (ME). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007*. Assunto: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa, 10 out. 2007. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17\\_dsdc\\_depeb\\_2007.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação (ME). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011*. Assunto: Avaliação na Educação Pré-Escolar. Lisboa, 11 abr. 2011. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular\\_avaliacao\\_epe.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação (ME). Direcção-Geral da Educação (DGE). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa, 2016. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2021.



PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora, 2011.

RIBEIRO, B. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018218>>. Acesso em: 8 out. 2021.

SÁ-CHAVES, I. *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SÁ-CHAVES, I. (Org.). *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, 2005.

SANTOS, L. Um modo participado de construir conhecimento. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. p. 309-322. Disponível em: <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp\\_estudos\\_casos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp_estudos_casos.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, L. Relato de uma experiência de utilização do Projecto DQP: desenvolvendo a qualidade em parcerias. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, n. 89, p. 18-21, jan./abr. 2010.

SAVIO, D. *II portfolio alla scuola dell'infanzia: un pretesto per ricercare e negoziare identità*. Azzano San Paolo: Junior, 2006.

SAVIO, D. *II gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Azzano San Paolo: Junior, 2011.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2012, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2012.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/7zM7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 set. 2021.

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O. Avaliação e gestão da educação infantil em municípios brasileiros. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1277-1300, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84865>>. Acesso em: 3 out. 2021.

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (Org.). Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, G. et al. La investigación en red en la educación infantil: evaluación de contextos educativos, modos de proceder y posibilidades de reflexión. *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Santiago de Compostela, v. 6, n. 1-2, p. 23-32, enero/jun. 2017.  
Disponível em: <<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4997>>. Acesso em: 30 set. 2021.

---

Recebido em 15 de fevereiro de 2022.

Aprovado em 26 de julho de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020)

Pedrina Viana Gomes<sup>I,II</sup>

Shirleide Pereira Silva da Cruz<sup>III,IV</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5176>

### Resumo

Este artigo apresenta uma análise da produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente e as políticas de carreira na educação básica dos países da América Latina, com foco em pesquisas comparadas. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com procedimentos de investigação bibliográfica, documental e bibliométrica. Como fonte, foram escolhidas as bibliotecas digitais de teses e dissertações defendidas no Brasil entre os anos 2000 e 2020. A análise evidenciou que as reformas educacionais têm precarizado as condições de trabalho docente na forma de desigualdades contratuais e salariais nas escolas públicas. Ademais, a ausência de uma regulação nacional, que contemple todas as estruturas da carreira docente, tem suprimido direitos historicamente conquistados, em consonância com o movimento internacional pela reforma da docência.

Palavras-chave: condições do trabalho docente; carreira docente; profissão docente; América Latina.

<sup>I</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <pedrina.viana@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8391-6492>>.

<sup>II</sup> Graduada em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <shirleidesc@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4639-8400>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

## **Abstract**

### ***Academic production on work conditions in Latin America (2000-2020)***

*This article presents an analysis on the academic production on teaching work conditions and career policies of basic education in Latin America countries, focused on cross-cultural research. This is a descriptive research with bibliographic, documental, and bibliometric research procedures. Data sources include digital libraries of theses and dissertations defended in Brazil between the years 2000 and 2020. Analysis revealed that educational reforms have worsened teaching working conditions, which manifests as contractual and salary inequalities in public schools. Furthermore, the absence of a national regulation, that contemplates all teaching career structures, has suppressed historically achieved rights, in accord with the international movement for teaching reform.*

*Keywords: teaching work conditions; teaching career; teaching profession; Latin America.*

---

## **Resumen**

### ***Producción académica sobre las condiciones de trabajo docente en Latinoamérica (2000-2020)***

*Este artículo presenta un análisis de la producción académica sobre las condiciones de trabajo docente y las políticas de carrera profesional en la Educación Básica de países de Latinoamérica, con enfoque en pesquisas comparadas. Se trata de una investigación descriptiva, con procedimientos de investigación bibliográfica, documental y bibliométrica. Como fuente de datos, las bibliotecas digitales de tesis y disertaciones defendidas en Brasil entre los años 2000 y 2020 fueron elegidas. El análisis hizo evidente que las reformas educativas han hecho las condiciones de trabajo docente más precarias, en la forma de desigualdades contractuales y salariales en escuelas públicas. Allá más, la ausencia de una regulación nacional que contemple todas las estructuras de la carrera docente hay suprimido derechos históricamente conquistados, en línea con el movimiento internacional por la reforma de la docencia.*

*Palabras clave: condiciones de trabajo docente; carrera docente; profesionales de la educación; Latinoamérica.*

---

## Introdução

A regulação da educação básica nos países da América Latina (AL), nas últimas duas décadas, foi marcada por reformas neoliberais que têm provocado alterações das condições de trabalho do(a) professor(a) nas escolas públicas. Essas alterações têm sido tema recorrente dos estudos dos organismos internacionais (OI), dos governos, do movimento sindical e da academia, em especial, no que se refere às condições de trabalho regulamentadas em Planos de Carreira e Remuneração (PCR).

Até 2014, os estudos comparados dos OI acerca das condições de trabalho docente na AL focaram, majoritariamente, a política de formação, considerada central para a educação de qualidade. Em segundo plano, elaboraram-se estudos sobre a carreira docente, com foco na remuneração ou na avaliação de desempenho (Evangelista; Seki, 2017). Já as pesquisas acadêmicas ficaram centradas na análise da realidade brasileira, com destaque, sobretudo, para a remuneração, uma das principais causas das desigualdades laborais no magistério público (Oliveira, 2016, 2018, 2020).

Com a mesma interpretação, Basílio e Almeida (2018) acrescentam que as discussões entre a estrutura salarial e os resultados escolares dos alunos são parte do problema mais amplo da desigualdade de resultados escolares e da desigualdade social do País, o qual congrega também aspectos relacionados ao tipo da rede de ensino e à região onde os docentes trabalham. De fato, tais associações permitem inferir os efeitos de políticas que, direcionadas para as condições de trabalho dos docentes, pretendem alterar a carreira no âmbito das escolas públicas.

Nos últimos cinco anos, em particular, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM) vêm realizando estudos comparados sobre o modelo de carreira adequado para a educação de qualidade em crítica aos PCR que conferem, por exemplo, estabilidade no emprego (Bruns; Luque, 2014). Ademais, em 2020, o BID publicou três estudos comparados<sup>1</sup> sobre as condições de trabalho docente nos países latino-americanos, analisando as seguintes estruturas dos PCR: ingresso na carreira; tipos de contrato; e avaliação de desempenho. Esses estudos apresentam uma proposta de política intencional para docência.

Após examinarmos as publicações recentes dos OI sobre as condições de trabalho, definimos como *lócus* da pesquisa a AL e levantamos as seguintes questões: Quais elementos comuns estruturam as condições de trabalho docente do ensino básico público dos países latino-americanos? O que têm anunciado as pesquisas acadêmicas na área da educação sobre a relação entre a carreira e as condições do trabalho docente? Tem-se, pois, com essas questões, a busca pela apreensão do movimento internacional que visa conformar as políticas educativas à lógica do mercado. Ademais, identificar os aspectos comuns que caracterizam a regulação das condições do trabalho docente, dos quais citamos: (i) a trajetória histórica, marcada por anos de ditadura militar; (ii) o capitalismo dependente; (iii) a inserção na divisão internacional do trabalho; (iv) a atuação política e ideológica dos OI; (v) as desigualdades sociais, de renda, raciais e de gênero; e (vi) principalmente, no caso do Brasil, as desigualdades educacionais.

<sup>1</sup> Estudos do BID: Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa (Cruz-Aguayo; Hincapié; Rodríguez, 2020); El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo (Bertoni et al., 2020a); e Seleccionar y asignar docentes en América Latina y el Caribe: un camino para la calidad y equidad en educación (Bertoni et al., 2020b).

Em consequência, depreende-se a precarização das condições de trabalho docente, que, de acordo com Oliveira (2018), é semelhante entre os países de integração sul-americana, decorrente do contexto de expansão dos sistemas educativos – operada pelas reformas neoliberais –, da crescente demanda por ensino e, em contrapartida, do quadro deficitário de professores(as) e da baixa atratividade da carreira. Além disso, os países latinos, como Brasil, Argentina e Chile, influenciados por orientações internacionais sobre o tema da carreira docente, têm modificado um conjunto de leis, decretos e resoluções, visando alterar a regulação da profissão e flexibilizar os direitos trabalhistas, a despeito da política de valorização do magistério. Essa política é objeto e resultado de lutas e reivindicações históricas da categoria dos trabalhadores da educação (Oliveira, 2016, 2020).

Diante do exposto, o objetivo deste artigo foi sistematizar a produção acadêmica brasileira sobre as condições de trabalho docente na educação básica dos países da AL, a fim de apreender os resultados já obtidos sobre a regulação da carreira docente desses países, em especial, do Brasil. Isso significa (i) inventariar o conjunto de trabalhos elaborados; (ii) organizar esses trabalhos por eixos – que fundamentam a categoria teórica principal, por períodos históricos, tipos de pesquisa e instituição de ensino superior (IES); e (iii) em conjunto depreender as análises que esses estudos vêm realizando para que possam contribuir para o fortalecimento dessa temática de pesquisa.

Para o alcance de tal objetivo, identificamos e analisamos a produção científica brasileira da temática com foco em teses e dissertações de diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), defendidas no período entre 2000 e 2020, disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos os seguintes descritores para localizar os estudos: (i) trabalho docente; (ii) carreira docente; (iii) condições de trabalho docente; (iv) desenvolvimento profissional docente; e (v) docentes da educação básica.

No que tange ao percurso metodológico empregado, este trabalho se caracteriza como pesquisa descritiva, com procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e bibliométrica, a fim de quantificar e caracterizar as produções acadêmicas. Logo, com abordagem quanti-qualitativa, pois, para além da exposição teórica acerca do objeto de estudo por meio da sistematização estatística das informações obtidas, descrevemos o movimento da produção acadêmica brasileira que versa sobre a temática. Ao mesmo tempo, buscamos resultados objetivos e que possam auxiliar a divulgação científica das sínteses realizadas.

Como uma das primeiras inferências que podemos fazer do estudo executado está a identificação de pesquisas incipientes com certo afastamento da temática voltada para a América Latina. Foram localizados apenas nove trabalhos (teses ou dissertações), cujo quantitativo parece representar certa crítica aos estudos comparados, os quais eram utilizados pelos OI como fundamentos para a padronização das políticas educativas,

desconsiderando os contextos distintos e particulares dos países (Carvalho, 2013, 2014). As investigações centraram-se nas políticas educacionais que foram foco das reformas neoliberais a partir dos anos de 1990, com atenção aos seguintes temas: (i) a universalização do ensino básico; (ii) a formação inicial e continuada; (iii) os sistemas de avaliação da qualidade do ensino; (iv) a prática do trabalho pedagógico, entre outros. Nessas pesquisas, a política de carreira docente, por exemplo, era tema transversal.

Quanto às principais análises apresentadas nas teses e dissertações, em perspectiva comparada, houve a problematização das reformas educacionais e das mudanças que repercutiram nas condições de trabalho no magistério público, como: (i) as contratações temporárias; (ii) o achatamento salarial, que é parcialmente compensado por prêmios e bonificações; (iii) o modelo de formação continuada em serviço; (iv) os aspectos que conformam a avaliação de desempenho; e (v) a progressão funcional. Em paralelo, indicam que é comum, aos países da AL, as desigualdades contratuais e salariais nas escolas públicas; o alto número de alunos por professor em sala de aula; o trabalho pedagógico intensificado; e as precárias instalações físicas das escolas.

A partir desta introdução, este artigo se encontra estruturado em três partes. Na primeira seção, caracterizamos o tema da pesquisa e, na segunda, descrevemos o percurso para realizá-la. Em seguida, apresentamos os resultados, discutindo-os com base em tabelas, o que permite responder às indagações anteriormente descritas. Nas considerações finais, destacamos os principais pontos de discussão do estudo.

### **Carreira docente: regulação das condições de trabalho**

Ao focar o estudo nas condições de trabalho docente, partimos da compreensão de Cruz (2017) e Oliveira e Assunção (2010) de que essas condições são regulamentadas em políticas de carreira por meio de legislações que devem prever a valorização do magistério, ou seja, atribuir a forma de ingresso na carreira docente (concurso público ou contrato celetista); e definir a composição da remuneração (salário e aposentadoria), da jornada de trabalho e da progressão funcional (formação continuada e avaliação de desempenho).

Ao sumarizar essas estruturas, cabe aludir à importância do contrato de trabalho por meio de concurso, o qual garante estabilidade no emprego, o que significa que a demissão deverá preceder de processo administrativo, com critérios previamente estabelecidos e direito de ampla defesa. Ademais, imprime o direito ao desenvolvimento profissional e aos incrementos salariais decorrentes das mudanças de nível na carreira.

No País, o marco da regulação das condições de trabalho docente foi a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e, posteriormente, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). A Constituição Federal (CF) estabelece, no inc. V do art. 206 do cap. III, as bases para a valorização do magistério público nos seguintes termos:



Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (Brasil, 1988, texto original).

A título de comparação, a principal regulação nacional da Argentina, a Lei Nacional de Educação, Lei nº 26.206/2006, dispõe, nos artigos 69 e 70, entre outras questões, sobre a participação do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação na definição dos critérios relativos à carreira; institui a formação continuada como uma das dimensões básicas para a promoção profissional; e admite, na elaboração dos referidos critérios, a participação de representantes das organizações sindicais e entidades profissionais de ensino (Argentina, 2006). Destarte, tanto a CF quanto a legislação argentina imprimem a valorização do magistério, em oposição às orientações dos OI que tratam a formação do professor como único elemento necessário à valorização profissional (Ens *et al.*, 2019), isto é, articulam, além dos aspectos das relações de emprego e formação, a participação dos representantes e dos trabalhadores da educação na formulação da política. Na avaliação de Ens *et al.* (2019), esse caráter amplia as perspectivas de novas ações de valorização do magistério.

Historicamente, esses OI relacionam a formação inicial ou continuada aos maus resultados escolares, os quais são aferidos (nacional e internacionalmente) por meio dos processos de avaliação da aprendizagem em larga escala. Nesse contexto, Basílio e Almeida (2018) problematizam as recomendações neoliberais que têm subsidiado as mudanças que desvinculam o requisito da formação para o ingresso na carreira, por exemplo. Para as autoras, tais mudanças precarizam, no primeiro momento, as condições de trabalho e, posteriormente, a qualidade do ensino.

Em suma, as condições de trabalho se referem a dois aspectos fundamentais: (i) a natureza da relação entre o empregador e o empregado; e (ii) as condições objetivas em que o trabalho é realizado e designado, ou seja, as atividades pedagógicas, o ambiente físico e organizacional (Cruz, 2017; Oliveira; Assunção, 2010). Com essa abordagem relacional, a política de carreira docente se inscreve como instrumento de regulação das condições de trabalho no ensino básico e, conforme indica Cruz (2017), contempla, além das atividades em sala de aula, os espaços mais amplos e de organização da sociedade, porque sua objetivação aponta para a apreensão da realidade concreta do trabalho docente no capitalismo contemporâneo.

De fato, faz-se necessário compreender a regulação das condições de trabalho docente, em PCR, inserida no modelo de relações trabalhistas do capitalismo, regulação que congrega interesses contraditórios, ora atendendo às demandas dos(as) professores(as), ora às do mercado. Isso posto, para Cury (2000), a pesquisa, ao ignorar as contradições do objeto, resulta em uma perspectiva linear e unilateral da realidade, já que não existe movimento histórico que não decorra da luta antagônica. Nessa contradição, ao mesmo tempo que os(as) docentes da educação básica formam uma das maiores categorias do funcionalismo público da AL (Banco

Mundial, 2019), possuem uma das carreiras com maior desprestígio social (Bertoni *et al.*, 2020b).

Esse cenário, segundo Oliveira (2018), guarda relação com a conjuntura política, econômica e social dos países latino-americanos, que, nos últimos 20 anos, têm implementado reformas pautadas na nova gestão pública (NGP). Aqui, é possível citar a pesquisa do BM sobre a administração pública brasileira, publicada em 2019, que propõe reduzir o serviço público, por intermédio de reformas que descentralizem, terceirizem e/ou privatizem aqueles serviços ditos não essenciais.

Essa proposta tanto representa o processo de organizar a sociedade e o Estado em um modelo empresarial (Freitas, 2018) quanto desvela as consequências da NGP na organização da profissão docente, pois se trata da privatização endógena, que emprega práticas empresariais nas quais a noção de direito social é substituída à égide privada do mercado (Oliveira, 2018). Segundo essa autora, as reformas educativas implementadas nos países da AL, como Brasil, Argentina e Chile, consagraram elementos da NGP que, por conseguinte, têm alterado a estrutura dos PCR e as condições de trabalho nas escolas públicas.

Shiroma e Evangelista (2011) identificaram o movimento de convergir o funcionalismo docente ao modelo internacional de trabalho, com base nos seguintes argumentos sobre a categoria “professores(as)”: (i) são corporativistas, obsessivos por reajustes salariais, sem compromisso com o ensino dos pobres e sujeitos políticos do contra; (ii) são ineficientes, o que os torna responsáveis pela insatisfatória qualidade do ensino; e (iii) integram uma carreira de menor prestígio, porque não tiveram capacidade para outras funções – restando-lhes apenas a docência, o que provoca a acomodação na carreira –, porque não há incentivos para desempenhos diferentes ou, ainda, porque não se preocupam com a qualidade do trabalho devido ao salário irrisório.

Esses argumentos, segundo Oliveira (2018), subsidiam o discurso das reformas educativas sobre os elementos fundamentais para formação de “bons professores”, isto é, profissionais reflexivos, responsáveis, inovadores, capazes de garantir a aprendizagem dos alunos mesmo em condições precárias de trabalho e situações adversas que impactam a vida dos estudantes.

### **Percurso metodológico da pesquisa**

A metodologia adotada se caracteriza como descritiva, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental e técnicas bibliométricas. Assim, apresenta-se como um estudo quali-quantitativo, pois, além de quantificar a produção sobre as condições de trabalho docente nos países da AL, caracteriza a produção acadêmica em um determinado período e, nessa concepção, em um ângulo relacional entre os autores, o movimento geral das pesquisas, as instituições às quais estão vinculadas e os contextos das investigações empreendidas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da análise de livros e artigos científicos pertencentes, principalmente, à área da Educação. Quanto à pesquisa documental, centrou-se na busca quantitativa de dissertações e teses nos repositórios brasileiros, em meio eletrônico, BDTD, pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Esses repositórios foram escolhidos por possuírem uma medida nacionalmente aceita em relação aos métodos de avaliação dos trabalhos e por serem as principais fontes de dados usadas para obter indicadores bibliográficos, alcançando um *status* de autoridade na identificação de teses e dissertações.

O uso da bibliometria foi empregado no mapeamento e na organização das teses e dissertações encontradas na pesquisa documental, ou seja, na coleta e no processamento das informações com o objetivo de quantificá-las e apresentá-las em forma de tabelas. De acordo com Quevedo-Silva *et al.* (2016), a pesquisa bibliométrica pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento e apresenta uma abordagem estatística que viabiliza elaborar diferentes indicadores de tratamento, gestão da informação e do conhecimento. Portanto, é o “estudo dos aspectos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação registrada” (Macias-Chapula, 1998, p. 134). Com isso, a relevância do estudo acerca da produção acadêmica está na “[...] segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos [...]” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158), isto é, conhecer as lacunas que podem servir à elaboração de novas pesquisas.

Em relação à delimitação do período da investigação, definimos 20 anos – o que corresponde ao intervalo entre maio de 2000 e maio de 2020 –, a fim de contemplar o maior número de trabalhos, o processo histórico que abrange o conjunto das primeiras reformas neoliberais na AL, os governos neodesenvolvimentistas e o cenário contemporâneo do Brasil e dos demais países latinos. Então, trilhamos as seguintes fases: (i) seleção das bases de consulta; (ii) definição dos descritores; (iii) seleção e caracterização do material; (iv) leitura no plano teórico e metodológico; (v) análise das políticas apresentadas e de seus condicionantes nacional e internacional; e (vi) identificação das referências teóricas e constituição do *corpus* de análise.

Iniciamos o levantamento em janeiro de 2020, mas este foi revisitado em maio de 2020 para contemplar o maior número de estudos. Para tal mapeamento, utilizamos cinco descritores: “Trabalho docente”; “Carreira docente”; “Condições de trabalho docente”; “Desenvolvimento profissional docente”; e “Docentes da educação básica”. A fim de acurar o levantamento das produções, empregamos, ainda, os sinônimos dos principais termos, a exemplo: profissão docente ou do professor, carreira do professor, condição docente e magistério. Os descritores foram associados às palavras América Latina, América do Sul ou países latino-americanos, com foco nas pesquisas, exclusivamente, sobre a educação básica.

A busca foi direcionada aos títulos e às palavras-chave indicadas pelos autores, priorizando o recurso “expressão exata”, dado que filtra com precisão a palavra indicada, uma vez que partimos da hipótese de que os autores registram, nesses campos, as palavras que caracterizam o tema e o objetivo principal dos seus estudos. No entanto, os títulos ou as palavras-chave de 67 trabalhos encontrados não correspondiam ao conteúdo principal da pesquisa. Desse modo, empregamos a “busca avançada”, adicionando o filtro “assunto” para aprimorar a seleção.

Quanto às informações coletadas e tabuladas, foram catalogados: título, autoria, orientador(a), programa (mestrado ou doutorado), tipo de pesquisa, IES, data de defesa, palavras-chave, resumo, tema principal e secundário. Cabe ressaltar a dificuldade na extração da temática central dos estudos, uma vez que os resumos de 58 trabalhos estavam incompletos, o que nos demandou a leitura da introdução e da conclusão. Esse fato demonstra a necessidade da padronização da caracterização das informações fundamentais dos trabalhos, com vistas a auxiliar a pesquisa científica e a análise das informações.

### **A categoria central e os principais subtemas das pesquisas**

A categoria central de análise deste artigo se refere às condições de trabalho docente, asseguradas em PCR e, portanto, relacionadas ao debate sobre o modelo de carreira capaz de promover a valorização do magistério, a profissionalização e a profissionalidade docente. No entanto, não existe consenso entre os pesquisadores da área da Sociologia do Trabalho e da Educação acerca do mais adequado (Oliveira, 2016).

Por outro lado, os pesquisadores da área da Educação apresentam paradigmas e direitos que devem nortear a regulação da carreira docente. Assim, para Oliveira (2016), Cruz (2017) e Shiroma e Evangelista (2010), as condições de trabalho fundamentam o constructo da profissionalidade docente, cuja dimensão política ultrapassa o magistério e a escola, insere-se como responsabilidade estatal e alcança a formação; a atratividade da carreira; os exames para ingresso laboral; a avaliação de desempenho atrelada à remuneração; e a certificação de competências. Ademais, Cruz (2017) situa a discussão a partir de eixos que estruturam a profissionalidade do(a) professor(a): (i) a docência em tempo integral e como principal ocupação; (ii) a regulamentação do trabalho; (iii) as instituições específicas para formação de professores(as); e (iv) a garantia dos(as) representantes(as) da categoria na construção/defesa do PCR.

Do exposto, definimos três eixos (carreira, trabalho e formação) para organizar e analisar os trabalhos selecionados. Assim, no que tange à pré-seleção, separamos 93, mas selecionamos apenas 9 trabalhos, conforme disposto na Tabela 1, os quais estavam em consonância com a caracterização e os objetivos deste estudo.

**Tabela 1 – Teses e dissertações por descritores e eixos da categoria de análise**

Descritor	Capes – Ibict		Eixos da categoria – selecionados		
	Pesquisados	Selecionados	Carreira	Trabalho	Formação
Trabalho docente	22	3	-	3	-
Carreira docente	10	3	3	-	-
Condições de trabalho docente	9	1	-	-	1
Desenvolvimento profissional	19	1	-	-	1
Docentes da educação básica	34	1	-	1	-
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaboração própria, com base no repositório digital da Capes e do Ibict (coleta até maio de 2020).

A Tabela 1 traz os trabalhos encontrados a partir dos descritores, bem como os que foram selecionados com base nos eixos da categoria central deste estudo, sendo que, no geral, a consulta encontrou 93 trabalhos, dos quais excluímos, aproximadamente, 90,3% (n = 84). Sobre as produções excluídas, citamos as pesquisas sobre a educação superior ou a educação básica privada, que totalizaram 24, pois apresentam o trabalho docente dissociado do contexto proposto, ou seja, da educação básica pública, em perspectiva comparada. Além disso, aludem a aspectos específicos do ensino superior ou da escola privada, os quais são regidos por política de carreira distinta da prevista para o magistério público. Dessa forma, as análises não são parâmetros para compor esta investigação.

Foram excluídas também 19 produções que associavam o trabalho docente, exclusivamente, às atividades práticas ou pedagógicas realizadas pelo(a) professor(a), com destaque para temática da alfabetização, desvinculada da concepção de relação de emprego; e 15 estudos cuja análise expõe a infraestrutura física e tecnológica ou o material didático das escolas. Logo, não foram selecionados porque definimos a seguinte premissa teórica para embasar este estudo: as condições de trabalho docente englobam as relações de emprego, reguladas em PCR, no âmbito das escolas públicas (Cruz, 2017; Oliveira; Assunção, 2010), ou seja, incluem as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade no emprego (Oliveira, 2010).

Em seguida, mapeamos 14 trabalhos nos quais a política de formação de professores era tema central com foco, principalmente, na formação inicial (n = 8) e no debate sobre o modelo de política curricular. Os resumos desses trabalhos não mencionam a discussão acerca das condições de trabalho ou da carreira docente. Ainda, excluímos do

escopo sete produções nas quais o desenvolvimento profissional estava relacionado, somente, à formação continuada. Por fim, outros cinco não foram selecionados porque são estudos comparados que não incluíam a análise sobre a realidade da educação básica brasileira.

No final, selecionamos nove produções, como pode ser visto na Tabela 1, as quais foram agrupadas nos eixos da categoria central da análise de que mais se aproximavam. O trabalho arrolado pelo descritor “Desenvolvimento profissional docente na América Latina” (Tabela 1) foi reunido ao eixo “Formação de professores(as)”. Aqueles selecionados pelos descritores “Condições de trabalho” e “Docente da educação básica” associamos, nessa ordem, aos eixos “Carreira” e “Trabalho docente”.

Com os descritores “Carreira docente” e “Trabalho docente” foram levantados três estudos, respectivamente, o que significa que são as palavras que mais apareceram nas palavras-chave e/ou nos títulos, configurando-se nas terminologias centrais das produções. A seleção a partir dos demais descritores totalizou três trabalhos.

Sobre os principais subtemas abordados nas pesquisas, os quatro estudos arrolados no eixo “Trabalho Docente” (Tabela 1) ocuparam-se da discussão sobre a natureza do trabalho docente na educação básica; a relação entre a reestruturação produtiva, o trabalho e o sindicalismo docente; o fenômeno da flexibilização, proletarização ou precarização do magistério público; as reformas educacionais e a sua incidência no exercício do professor na escola; a relação entre remuneração e permanência na carreira; a organização contemporânea do trabalho docente; o prestígio ou desprestígio da profissão; e o financiamento das políticas educacionais.

Os trabalhos do eixo “Carreira docente na América Latina” apresentaram como subtemas a análise da remuneração, seguida do tipo de ingresso laboral. Em segundo plano, relacionaram a atratividade e permanência na docência no cenário das reformas educacionais e trabalhistas. Problematicaram, ainda, a regulação da carreira ante a sua heterogeneidade e, em alguns casos, o seu descumprimento, em detrimento da racionalidade do orçamento público.

Por último, aqueles reunidos no eixo “Formação de professores(as)” versam, principalmente, sobre a conformação da formação atribuída pelos OI, com destaque para a atuação do BM e os impactos advindos das novas regulações da educação. Ressaltamos que uma dissertação selecionada apresenta a relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional no âmbito das condições de trabalho docente.

Do conjunto das produções analisadas, identificamos nove que contextualizam, direta ou indiretamente, os desdobramentos do cenário dos anos 1990 e as consequências das reformas educativas, no âmbito da AL, para as condições de trabalho e da carreira do magistério público. Em conjunto, problematizam a influência da ideologia neoliberal e a atuação dos OI na regulação das políticas educacionais dos países latino-americanos. Ademais, identificam que a regulação das condições de trabalho docente não visa, em primeiro lugar, à proteção laboral ou à consolidação da profissionalidade desses(as) trabalhadores(as), mas,

sobretudo, à sustentação de um modelo de políticas identificadas como semelhantes às aquelas do mercado.

Em contrapartida, destacamos que o sindicalismo docente em âmbito nacional, analisado pelos estudos, não dispõe de um projeto de política unificada que articule as especificidades do trabalho docente e a qualidade dos processos formativos (inicial e continuado) com as condições de trabalho adequadas e reguladas em PCR.

### O movimento das produções acadêmicas no período histórico

Este estudo inicial demonstrou a inexpressividade quantitativa da produção acadêmica brasileira, em perspectiva comparada, sobre o contexto das condições de trabalho docente na AL. Destarte, conforme disposto na Tabela 2, tal temática não tem sido privilegiada nas pesquisas dos programas de pós-graduação (PPG) *stricto sensu* das IES vinculadas à Capes ou ao Ibict.

**Tabela 2 – Quantitativo de dissertações e teses por banco de dados**

Banco de dados	Programa de pós-graduação				Total	
	Mestrado	%	Doutorado	%	n.	%
Capes	3	0,0	2	40,0	5	55,5
Ibict	3	5,0	1	25,0	4	44,5
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>67,0</b>	<b>3</b>	<b>33,0</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria, com base no repositório digital da Capes e do Ibict (coleta até maio de 2020).

Todas as produções elencadas na Tabela 2 foram elaboradas em curso de mestrado ou doutorado dos PPGE do Brasil. Assim, podemos especular que, nos últimos 20 anos, a temática foi objeto de estudo, particularmente, da área da Educação. Considerando essa nuance, cabe mencionar que valorizamos a dimensão interdisciplinar e multiprofissional das investigações na área das Ciências Humanas e Sociais para apreensão dos fenômenos, em diálogo com as distintas correntes teóricas e os saberes profissionais.

Selecionamos do banco de dados da Capes duas teses e três dissertações, todas de IES públicas. Do Ibict, uma tese e três dissertações, sendo uma dissertação de uma IES privada (PUC-RS). É preciso ressaltar que o número e o tipo de IES não refletem a totalidade ou a realidade fidedigna das produções acadêmicas brasileiras sobre a temática deste estudo, pois pode ser que nem todos os estudos estivessem cadastrados no sistema do Ibict ou da Capes durante o período em que a pesquisa foi realizada. Dessa forma, reunimos, conforme exibido na Tabela 3, a proporção das produções por nível de programa e repositório digital.



Tabela 3 – Teses e dissertações por IES e período histórico

IES	Período histórico		Total
	2000-2010	2011-2020	
Unicamp	1	2	3
Uerj	1	-	1
UFMG	1	-	1
PUC-RS	-	1	1
UFPR	-	1	1
UFSC	-	2	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>

Fonte: Elaboração própria, com base no repositório digital da Capes e do Ibiict (coleta até maio de 2020).

Verificamos na Tabela 3 que a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresentaram o maior número de pesquisas de suas respectivas regiões (Sudeste e Sul) e no total geral, respectivamente, com três e dois trabalhos. Já as demais registraram somente uma produção. Logo, consideramos ser oportuno contextualizar as linhas e os grupos de pesquisas dos PPGE da Unicamp e da UFSC, com a intenção de apreender a interface de suas produções com os objetivos deste artigo.

O PPGE da Unicamp, por exemplo, possui a linha de pesquisa *Trabalho e Educação*, cuja temática de estudo contempla: as políticas públicas para o trabalho e a educação; a divisão social e internacional do trabalho; e a organização e gestão das condições de trabalho. Um dos seus grupos de pesquisa, atualmente, investiga as condições de trabalho docente na educação básica<sup>2</sup>, o que o coloca em intersecção com este estudo.

O PPGE da UFSC, referência em pesquisas sobre OI, apresenta, desde 1990, produções que problematizam os documentos elaborados por esses organismos e os seus desdobramentos na escola e no magistério. Possui o Grupo de Estudo sobre a Política Educacional e de Trabalho, criado em 1995, que congrega outras IES do País e do exterior. Um dos seus projetos vigentes, *Trabalho e Políticas Docentes: Formação, Carreira e Remuneração*, dialoga com o nosso objeto de pesquisa, pois investiga o trabalho e os seus processos de precarização induzidos pela avaliação de desempenho, remuneração e carreira docente na educação básica<sup>3</sup>.

Sobre o *lócus* das pesquisas, não registramos nenhuma tese ou dissertação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Sul e Sudeste reuniram, nessa sequência, quatro e cinco trabalhos, conforme disposto na Tabela 3. Inferimos que, além das linhas e dos grupos de pesquisa mencionados, a supressão ou a substituição da contratação, via concurso público para o ingresso na carreira docente nessas regiões do Brasil, podem ter influenciado o interesse pela temática.

<sup>2</sup> Informações consultadas em Unicamp (2022).

<sup>3</sup> Informações consultadas em UFSC (2022).

Como exemplo dessa possibilidade, o estudo *Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada*, de Prado (2019), apresenta que, em termos proporcionais, o Sudeste dispõe do maior número de escolas públicas com contrato de trabalho celetista ou temporário (n = 1.118), apesar de o Nordeste registrar, em termos absolutos, o maior quantitativo (n = 1.255), seguido do Sul (n = 620), do Norte (n = 338) e, por fim, do Centro-Oeste (n = 113). Isso se deve ao fato de a região Sudeste possuir a maior taxa de residentes no Brasil: em 2018, eram 42,2% do total de 207,9 milhões de habitantes do País. Em segundo lugar, o Nordeste é o mais populoso (27,2%) e, na sequência, o Sul (14,3%), o Norte (8,6%) e o Centro-Oeste (7,7%).

O quantitativo de contrato celetista nas escolas públicas do País, conforme Barbosa *et al.* (2020), denuncia a opção do Estado por estratégias que precarizam as condições de trabalho docente, pois, ao mesmo tempo que reduz os investimentos em educação, usurpa os direitos que são inerentes a esses profissionais. Isso significa que o professor efetivo, antes beneficiário dos direitos previstos no plano de carreira devido à aprovação em concurso público, passa a estar submetido a um vínculo precário, recebendo menor valor por hora-aula e alijado de outros direitos, como a estabilidade e o desenvolvimento profissional.

No que tange ao número reduzido de trabalhos científicos, nos últimos 20 anos, segundo os critérios definidos para este estudo, supomos que seja resultado das críticas, a começar no início do século 20, à pesquisa comparada, dado o protagonismo das investigações comparadas dos OI, sobretudo, aquelas com abordagem funcionalista e positivista (Carvalho, 2014). No entanto, essa autora explica que, em decorrência da crise econômica de 2008, esse tipo de pesquisa apresentou crescimento, também verificado na Tabela 3, o que torna possível atribuir sua contribuição para a análise do movimento dialético entre os níveis internacionais e nacionais das políticas educativas (Carvalho, 2013, 2014).

Por esse movimento de expansão das pesquisas comparadas, o período de 2011 a 2020 registrou o maior número de trabalhos (n = 6), com um aumento de 66,6% em relação ao intervalo temporal de 2000 a 2010 (Tabela 3). Ainda sobre esse quadro, aludimos, com amparo na literatura, ser resultado dos seguintes fatores: impacto das reformas educacionais nas condições e relações do trabalho nas escolas; produções dos OI que responsabilizavam a docência pela qualidade da educação; e estratégias da NGP implementadas nas escolas públicas que, por conseguinte, demandaram o aprofundamento do estudo dos seus efeitos na política de carreira do magistério da AL.

Adicionamos, ainda, outro aspecto que se refere à trajetória dos PPG *stricto sensu* (modalidade acadêmica) do País. Em 2009, por exemplo, havia 1.381 programas, que experimentaram um aumento de 58%, atingindo, em junho de 2020, um total de 2.373<sup>4</sup>. Sendo assim, houve a inserção de novos programas ou a ampliação de suas vagas de mestrado e doutorado, bem como o aumento dos grupos e das linhas de pesquisa que aludem ao trabalho do(a) professor(a), inscritos no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

---

<sup>4</sup> Informação sobre o número de PPG consultada em Brasil. Capes (2022).

A nosso ver, a trajetória desigual e reduzida das investigações comparadas acerca da política de carreira da educação básica, nos últimos 20 anos, requer pesquisa específica que desvele outras características que lhes são próprias e apreenda o seu movimento nos programas das IES do País.

### O que a produção acadêmica anuncia?

A seguir, expomos a síntese das principais informações catalogadas das teses e dissertações e, logo após, a contextualização de alguns trabalhos que mais se aproximaram da temática deste artigo.

Ao dissertar sobre a organização do trabalho docente, Gindin (2006) o apresenta como resultado das reformas educacionais, previdenciárias e trabalhistas do Estado que, em termos neoliberais, direcionaram os seus efeitos para o magistério público. Já Melo (2009) o insere na apreensão da educação, no capitalismo latino-americano. Assim, recorreremos a Oliveira (2005) para mencionar que, por intermédio das abordagens, a identidade do trabalho docente resulta da massificação da educação, burocratização dos sindicatos, proletarização e precarização do trabalho em relação ao pedagógico e à sua natureza.

O estudo de Melo (2009) diferencia as condições gerais de produção em seus aspectos históricos e teóricos. Essa referência nos interessou, porque Oliveira (2016, 2018, 2020) adverte que as produções acadêmicas, no geral, são reduzidas ao debate do salário ou do reconhecimento institucional e social da docência, ou seja, desconsideram a carga horária, o tamanho das turmas, a razão professor/aluno e a rotatividade. Nesse sentido, Melo (2009) aborda as especificidades da prática pedagógica e das disputas acerca das relações de trabalho e das atividades na escola<sup>5</sup>.

Tanto no trabalho de Gindin (2006) quanto no de Melo (2009), o papel dos sindicatos assume centralidade nas análises referentes às relações e condições de trabalho. Melo (2009) destina uma seção para situar que a história do sindicalismo docente está intrínseca ao desenvolvimento dos sistemas educativos e ao modelo capitalista de Estado e de governos da AL. Já a discussão sobre carreira, em Melo (2009), constitui estratégia estatutária para conservar a autonomia do professor, em virtude das intervenções da burocracia e da sociedade. Para tanto, compara os PCR do Brasil e da Argentina, em particular, a estrutura do salário e o ingresso no magistério público. A comparação problematiza o contrato temporário, dando-nos os seguintes resultados: descontinuidade das práticas pedagógicas; diferenças salariais; incompreensão da totalidade e do compromisso da (com a) escola; ausência de participação social; e organização coletiva.

Na dissertação de Gindin (2006)<sup>6</sup>, o tema da carreira é central na política sindical, em razão da defesa de melhores salários e da aposentadoria aos 25 anos de serviço. Particularmente, esse trabalho possui relevância para nosso foco porque foi o único encontrado que relacionou a aposentadoria como dimensão da estrutura da carreira e das condições de trabalho.

<sup>5</sup> As principais referências bibliográficas e teóricas utilizadas por Melo (2009) foram: Adalberto Moreira Cardoso; Cornelius Castoriádis; Dalila Andrade Oliveira; Emilio Tenti Fanfani; Guillermina Tiramonti; Karl Marx; e Maurice Tardif Roberto Leher.

<sup>6</sup> As principais referências bibliográficas e teóricas utilizadas por Gindin (2006) foram: Alejandro Morduchowicz; Carlos Alberto Tavares; Dalila Andrade Oliveira; Emir Sader; Guillermina Tiramonti; Maria da Glória Gohn; e Susan Street.

Para essa defesa, a autora recorre ao caso da Argentina, onde o movimento sindical pactuou a política de previdência social assegurada nos estatutos do magistério público.

Do geral analisado, verificamos convergências teórica, ideológica e política; embora com objetivos e contextos distintos, ambas se dirigem para a apreensão das condições de trabalho docente na reprodução do capital. Entre os resultados encontrados, apontamos a precária condição salarial e de infraestrutura em que se realiza a docência, bem como a demanda da redução da carga de trabalho e de uma política de carreira unificada (Gindin, 2006; Melo, 2009).

Em outro estudo, a tese de doutorado de Diana Cristina de Abreu, foi investigada a regulação da política de carreira do magistério público do Brasil e do Chile, partindo da apreensão dos seus modelos, em destaque o tradicional, que, segundo Abreu (2014), constrói a profissão docente e a qualidade da educação<sup>7</sup>. Em relação à condição do desenvolvimento profissional, a pesquisa de Faust (2015) problematiza os critérios da progressão funcional, pois, referenciando Vaillant (2011), advoga pelo critério do tempo de serviço, pela experiência em outros cargos e por um sistema de avaliação de desempenho pactuado e definido com os sindicatos docentes.

Ambas as pesquisas analisaram os documentos dos OI que se referem à reforma da carreira docente da educação básica para apreender suas diretrizes. Dentre as conclusões de Abreu (2014), destacam-se: o incentivo à superação das estruturas tradicionais de carreira movidas por antiguidade e titulação e a introdução de modelos de avaliação de desempenho e incentivos que premiam o exercício do magistério em condições especiais. Já Faust (2015) acrescentou as propostas dos reformadores brasileiros acerca do modelo de desenvolvimento profissional operado por parcerias com diferentes tipos de instituições. Essa é uma nuance a ser investigada, posto que, na concepção de Oliveira (2016), são soluções locais para problemas societários ou conjunturais que defendem a qualidade da educação administrada via indicadores nacionais e internacionais, o que se estende à avaliação docente.

A pesquisa de Faust (2015) expõe que as propostas internacionais apregoam o pagamento de salários diferenciados, de acordo com a lógica da meritocracia, como solução para a problemática do investimento econômico na educação. Inferimos que, dadas as desigualdades sociais e culturais inerentes aos países da AL, com destaque para o Brasil, a avaliação de desempenho, nesse modelo, pode aumentar as diferenças de renda entre os(as) professores(as), inclusive, de uma mesma escola.

Nos dois trabalhos, encontramos comparações acerca das estruturas dos PCR dos países investigados<sup>8</sup>, cujos resultados são similares, ou seja, os efeitos das reformas educacionais reconhecidos em: flexibilização dos contratos; precarização do trabalho; adoecimento e, por conseguinte, aumento das licenças por motivo de saúde e exonerações; e nulidade da operacionalização ou da regulação dos planos de carreira (Abreu, 2014;

<sup>7</sup> A discussão de Abreu (2014) está pautada nas seguintes referências: Alejandro Morduchowicz; Diana Cristina Abreu; Geraldo Leopoldo Silva de Torrecilla; Nora Rut Krawczyk; e Sônia Balzano.

<sup>8</sup> Ressaltamos que a comparação Brasil, México, Colômbia, Chile e Argentina, na dissertação de Faust (2015), está apoiada no estudo de Vaillant (2011), nos documentos da Unesco e do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América (Preal).

Faust, 2015). Esse cenário tem colocado em maior debate a atratividade da carreira do magistério e a permanência nela. Ressaltamos as contribuições das referidas autoras para a apreensão da temática. Entretanto, as análises ocorreram até 2015 e, sendo assim, é importante compreender os seus desdobramentos nos anos seguintes.

Para análise da categoria “Formação de professores(as) da educação básica”, o enfoque está na dissertação de Dri (2013), pois apresenta como pressuposto central que o reconhecimento social dos(as) profissionais da educação básica abrange uma carreira digna e remuneração condizente com a formação, sobretudo, a continuada, posto que é compreendida como processo de educabilidade do ser humano, no sentido da sua autonomia e do seu desenvolvimento. Assim, problematiza a sua reconceitualização a partir das reformas dos anos de 1990<sup>9</sup>, contrapondo sua associação à ideia de treinamento, reciclagem e/ou capacitação<sup>10</sup>, visto que esses conceitos se opõem à autonomia e emancipação do(a) professor(a). Logo, diferencia os termos “formação continuada” e “em serviço”, sendo aquela caracterizada como permanente, independente do vínculo empregatício e emancipadora; e esta oferecida pela instituição empregadora, na maioria dos casos, para atender aos critérios da carreira do magistério.

Certamente, esse constructo é importante para a correlação entre desenvolvimento profissional e carreira docente. Ao dissertar sobre o plano de carreira do magistério, presume-se a intersecção entre a formação continuada e a experiência laboral. Para esse fim, Dri (2013) comenta sobre a Argentina, onde o ingresso na carreira ocorre por concurso público de antecedentes, no qual se pondera o tempo de serviço e a formação inicial e continuada. Queremos registrar a avaliação de Oliveira (2016), ao destacar que tempo de serviço para progressão constitui um instrumento de estímulo para a permanência na carreira.

As conclusões de Dri (2013) relacionam as mudanças educacionais que exigem uma formação que resulte em um professor competente e, ao mesmo tempo, flexível, colaborativo, ajustado às reformas e aos indicadores educacionais. Aqui, assentimos com Hypólito (2015) acerca da importância que a formação assume para o desenvolvimento profissional, o trabalho docente e a educação, sob a condição de determinar e incidir sobre os fatores internos ao processo de trabalho, afetando a identidade profissional e, por conseguinte, a permanência ou não na carreira.

### Considerações finais

A bibliometria da produção acadêmica brasileira relativa às condições de trabalho docente, tomando como referência os estudos comparados, constituiu o ponto de partida na construção do conhecimento dessa temática e o seu movimento nos estudos internacionais. As publicações analisadas aludem ao tema como manifestação da totalidade do trabalho docente no capitalismo, portanto, sujeita às suas relações e disputas.

<sup>9</sup> A discussão de Dri (2013) se fundamenta nas seguintes referências: Alda Junqueira Marin; Antônio Nóvoa; Francisco Imbernón; Júlio Antônio Moreto; Luiz Carlos Freitas; e Nora Rut Krawczyk.

<sup>10</sup> Dri (2013) explica que treinar significa repetir e reproduzir uma ação de forma modelada. Aperfeiçoamento, deixar perfeito, seria uma contradição ao termo continuado, que propõe uma educação ao longo da vida e acabaria com a ideia de educabilidade do ser humano. Já capacitação consiste em persuadir e convencer, o que, em consequência, subtrai as habilidades dos professores que seriam desenvolvidas no processo formativo.

Nesse processo, observamos a importância das construções coletivas na perspectiva de consolidar uma política de carreira que assegure os direitos trabalhistas, a autonomia profissional e dignas condições laborais nas escolas. As pesquisas evidenciaram, por exemplo, que a remuneração é a estrutura que confere a atratividade, a permanência e o prestígio à profissão, ao passo que, quando inferior ao valor recebido por outras categorias, demarca as desigualdades entre as profissões, a sobrecarga de trabalho como meio de aumentar a renda e, conseqüentemente, a precarização das atividades pedagógicas e o aumento dos riscos à saúde.

Igualmente fundamental, a estrutura do ingresso na carreira que, legalmente, deveria ocorrer mediante concurso público tem sido substituída pela contratação temporária. Esse tipo de contratação expressa um duplo significado: o primeiro é a convergência com a flexibilização do trabalho geral, o que visa maximizar o lucro, via redução dos custos com a força do trabalho, mas, em contrapartida, precariza as relações de trabalho, pois prescinde de direitos previstos na política de carreira; e o segundo precariza o ensino e as relações coletivas no ambiente da escola, em razão da descontinuidade e da qualidade duvidosa dos serviços via contrato temporário.

Nessa intersecção, notamos que a avaliação de desempenho tem sido tomada para regular a remuneração em duas perspectivas: na evolução salarial, juntamente com a formação continuada (progressão); e no desenvolvimento profissional, com caráter meritocrático, tal como o seu uso para fins de bonificações salariais temporárias.

Com essas observações finais, apontamos a importância acadêmica e social deste estudo para a área da Educação, no sentido de aprofundar a investigação dessas estruturas na sua relação com as condições do trabalho docente em âmbito nacional e internacional. Não obstante este estudo não representar o universo das produções sobre a temática, sua delimitação descreveu a sua perspectiva teórica e o contexto. De fato, outros trabalhos como este, e que contemplem as pesquisas internacionais, são necessários, a fim de aprender as suas similaridades, contradições e alternativas, em diferentes contextos.

---

## Referências

ABREU, D. C. *Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais*. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ARGENTINA. Ley nº 26.206, de 27 de diciembre de 2006. Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Buenos Aires, 28 dic. 2006. Año CXIV, n. 31.062, p. 1-10.

BANCO MUNDIAL. *Gestão de pessoas e folha de pagamentos no setor público brasileiro: o que os dados dizem?* [S. l.]: Banco Mundial, 2019. v. 2.

BARBOSA, A. et al. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, jul./set. 2020.

BASÍLIO, J. R.; ALMEIDA, A. M. F. Contratos de trabalho de professores e resultados escolares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230049, 2018.

BERNARDO, J. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

BERTONI, E. et al. El problema de la escasez de docentes em Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. Washington, D. C.: BID, 2020a. (Nota Técnica, 1883). Disponible en: <<https://publications.iadb.org/es/el-problema-de-la-escasez-de-docentes-en-latinoamerica-y-las-politicas-para-enfrentarlo>>. Acceso en: 13 feb. 2020.

BERTONI, E. et al. Seleccionar y asignar docentes en América Latina y el Caribe: un camino para la calidad y equidad en educación. Washington, D. C.: BID, 2020b. (Nota Técnica, 1900). Disponible en: <<https://publications.iadb.org/es/seleccionar-y-asignar-docentes-en-america-latina-y-el-caribe-un-camino-para-la-calidad-y-equidad-en>>. Acceso en: 13 feb. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Plataforma Sucupira. *Cursos avaliados e reconhecidos*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHkSjYjWE.sucupira-213/>>. Acesso em: 22 maio 2020.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe: visão geral*. Washington, D. C.: Grupo Banco Mundial, 2014.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, v. 13, n. 52, p. 416-435, set. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640251>>. Acesso em: 13 feb. 2020.



CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum: Education*, Maringá, v. 36 n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2014.

CRUZ, S. P. S. *Professor polivalente: profissionalidade docente em análise*. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ-AGUAYO, Y.; HINCAPIÉ, D.; RODRÍGUEZ, C. Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa. [S.l.]: BID, 2020. Disponible en: <<https://publications.iadb.org/es/profesores-prueba-claves-para-una-evaluacion-docente-exitosa>>. Acceso en: 29 mar. 2020.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DRI, W. I. O. *A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina*. 2013. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ENS, R. T. et al. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, abr./jun. 2019.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

FAUST, J. M. *Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais*. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GINDIN, J. J. *Sindicalismo docente e Estado: as práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina*. 2006. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 134-140, maio/ago. 1998.

MELO, S. D. G. *Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina*. 2009. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26 n. 92, p. 753-775, out. 2005. Número especial.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 26, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

PRADO, M. A. *Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada*. Brasília, DF: Inep, 2019. (Série Documental. Textos para Discussão, 46).

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

QUEVEDO-SILVA, F. et al. Estudo bibliométrico: orientações sobre sua aplicação. *ReMark: Revista Brasileira de Marketing*, v. 15, n. 2, p. 246-262, abr./jun. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Faculdade de Educação. *Pós-graduação: estrutura, linhas de pesquisa e corpo docente*. Campinas, 2022. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/sobre-o-programa/estrutura-linhas-de-pesquisa-e-corpo>>. Acesso em: 22 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *Programa de pós-graduação em educação: trabalho, educação e política*. Florianópolis, 2022. Disponível em: <<https://ppge.ufsc.br/o-programa/linhas-de-pesquisa/educacao-estado-e-politicas-publicas/>>. Acesso em: 22 maio 2020.

VAILLANT, D. *Carrera docente: proyecto estratégico regional sobre docentes*. Santiago: CEPPE, 2011.

---

Recebido em 11 de novembro de 2021.

Aprovado em 18 de agosto de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960)

Geisa Magela Veloso<sup>I,II</sup>

Shirley Patrícia Nogueira de Castro Almeida<sup>III,IV</sup>

Cláudia Aparecida Ferreira Machado<sup>V,VI</sup>

<sup>I</sup> Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <geisa.veloso@unimontes.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7392-2749>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <shirley.almeida@unimontes.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-4785-7963>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <claudia.machado@unimontes.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1963-5025>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5183>

### Resumo

Neste artigo, apresentamos reflexões sobre a implantação e o funcionamento da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) na cidade de Montes Claros, Minas Gerais. O objetivo consiste em compreender as proposições para o ensino secundário e as ações formativas desenvolvidas pela Cades para equacionar problemas educacionais na região Norte mineira. De natureza historiográfica, o estudo constitui-se de pesquisa bibliográfica e documental. O jornal *Gazeta do Norte* é a principal fonte documental para acesso ao passado e para a reconstituição da memória, sendo complementado pela legislação educacional e por publicações da revista *Escola Secundária*. Constatou-se que, em sua missão formativa, o jornal visou à consciência reflexiva de seus leitores e conferiu visibilidade a ações de formação de professores secundaristas desenvolvidas pela Cades.

Palavras-chave: Cades; ensino secundário; história da educação.

## **Abstract**

### ***Cades and sufficiency tests: a look at the North of Minas Gerais (1950-1960)***

*This article presents reflections on the implementation and the operation of the Campaign for the Improvement and Dissemination of Secondary Education (Cades) in the city of Montes Claros, Minas Gerais. It aims to understand what has been proposed for the secondary education and the formative actions Cades carried out to solve educational problems in Northern Minas Gerais. This historiographic study consisted of bibliographical and documentary research. The newspaper Gazeta do Norte is the main documentary source to access the past and reconstruct memory, being complemented by the educational legislation and reports from the magazine Escola Secundária. Findings show that, in its mission to inform, the newspaper aimed at the reflexive awareness of readers and shed light into formative actions Cades developed with secondary school teachers.*

*Keywords: Cades; secondary education; history of education.*

---

## **Resumen**

### ***Cades y pruebas de suficiencia: una mirada al Norte de Minas Gerais (1950-1960)***

*En este artículo presentamos reflexiones sobre la implementación y funcionamiento de la Campaña de Perfeccionamiento y Difusión de la Educación Secundaria (Cades) en la ciudad de Montes Claros, Minas Gerais. El artículo tiene como objetivo comprender las propuestas para la Educación Secundaria y las acciones formativas desarrolladas por Cades con el objetivo de resolver problemas educativos en la región norte de Minas Gerais. De carácter historiográfico, el estudio consistió en una investigación bibliográfica y documental. El diario Gazeta do Norte es la principal fuente documental para acceder al pasado y reconstituir la memoria, y se complementa con la legislación educativa y las publicaciones de la revista Escola Secundaria. Se constató que, en su misión formativa, el diario apuntó a la conciencia reflexiva de sus lectores y dio visibilidad a las acciones de formación de profesores de la educación secundaria desarrolladas por Cades.*

*Palabras clave: Cades; educación secundaria; historia de la educación.*

---

## Introdução

O ensino secundário se apresenta como espaço de tensões e lutas travadas em torno do seu significado para a juventude e a sociedade brasileira. Atualmente, vivenciamos disputas relativas ao “novo ensino médio”, que começa a ser implementado a partir de 2022. As mudanças foram aprovadas pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e estabeleceu nova estrutura para o ensino médio, mas não se mostra consensual entre educadores, pesquisadores e estudantes.

O presente estudo se situa no contexto do ensino médio, problematizando-o nas décadas de 1950 e 1960. É importante destacar que, desde a Reforma Francisco Campos, em 1931, instituída pelo Decreto nº 19.890 do recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública, o ensino médio foi colocado em evidência. Dallabrida (2009) considera que a Reforma Francisco Campos modernizou o ensino secundário, por meio de medidas que promoveram organicidade à cultura escolar secundarista. Entre as mudanças, o autor destaca a seriação do currículo e sua estruturação em dois ciclos, com extinção dos exames preparatórios e estabelecimento de detalhado e regular sistema de avaliação, com frequência obrigatória dos alunos às aulas e rompimento de estruturas seculares dessa escolarização (Dallabrida, 2009).

Com essa reforma, o currículo do ensino secundário permaneceu enciclopédico, sendo sua duração elevada para sete anos, divididos em dois ciclos: o primeiro, de cinco anos, denominado curso secundário fundamental; e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar. O segundo ciclo foi estruturado em três especialidades, em correspondência aos três grupos de cursos superiores: 1) Direito; 2) Engenharia e Agronomia; e 3) Medicina, Odontologia, Farmácia e Veterinária. Por essa estruturação curricular, que orienta a destinação dos alunos ao ensino superior, o curso complementar “assumia ares de um enciclopedismo especializado” (Nunes, 2000, p. 44).

Ainda segundo Nunes (2000), em 1942 ocorreu nova reestruturação, pela Lei Orgânica do Ensino Secundário e pelas leis orgânicas que regularam os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal. O segundo ciclo, que na Reforma Francisco Campos foi subdividido em três especialidades, passou a ser constituído por dois cursos – o clássico e o científico –, que não apresentavam especialização do ponto de vista curricular. O ensino secundário assumiu, portanto, características de curso de cultura geral e de cultura humanística, com o mesmo sistema de provas e exames previsto na legislação anterior, mantendo uma seletividade que seria colocada em xeque pela demanda social, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960 (Nunes, 2000).

A Reforma Francisco Campos definiu o modelo de universidade a ser adotado no Brasil (Brasil, 1931) e a Reforma Capanema trouxe a exigência da formação superior para a atuação no ensino secundário (Brasil, 1942), a despeito de poucos professores atenderem a essa determinação. A exigência legal de formação superior foi registrada na Reforma Capanema, ao dispor

que as escolas de ensino secundário deveriam compor seu corpo docente, prioritariamente, com educadores formados em cursos superiores voltados para as disciplinas que pretendessem ministrar.

Nas décadas de 1950 e 1960, o Brasil vivenciou grande crescimento de matrículas no ensino secundário – expansão iniciada desde os anos 1930. Tal expansão ocorreu em condições muitas vezes improvisadas, em que a qualidade se contrapunha ao crescimento quantitativo dos estabelecimentos de ensino e das matrículas. São muitas as tensões e disputas nesse campo e, entre os pontos em discussão, estava a formação de professores.

O expressivo crescimento do ensino secundário culminou com a carência de professores habilitados e demandou o empreendimento de ações emergenciais. Foram, então, criadas alternativas para o preparo técnico de pessoas leigas para o magistério, por meio dos exames de suficiência para obtenção da habilitação.

Os exames de suficiência foram previstos em 22 de janeiro de 1946, com a aprovação do Decreto-Lei nº 8.777, sendo que a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, regulamentou sua realização. Nesse decreto-lei, foi definido que o exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário, quer oficiais ou particulares sob regime de inspeção federal, seria permitido somente aos professores registrados no Departamento Nacional de Educação. As exigências de formação requeridas para a obtenção desse registro tinham por referência o diploma de licenciado, expedido pela Faculdade Nacional de Filosofia ou por estabelecimento congênere reconhecido (Brasil, 1946).

O Decreto-Lei nº 8.777/1946 previa o direito de registro em três outras situações. A primeira condição era a aprovação em concurso para professor catedrático, adjunto ou livre docente de estabelecimento de ensino superior ou professor catedrático de estabelecimento de ensino secundário, mantido pela União, pelos estados ou pelo Distrito Federal. O registro ainda poderia ser concedido ao candidato que apresentasse prova do exercício de magistério na Faculdade Nacional de Filosofia ou em estabelecimento a ela equiparado como condição para se obter o registro para a docência no ensino secundário. Por fim, previa a concessão aos candidatos que se submetessem a provas de suficiência para exercerem o magistério em regiões onde não houvesse disponibilidade de professores diplomados por faculdade de Filosofia (Brasil, 1946).

Por sua vez, a Lei nº 2.430/1955 regulamentou a realização dos exames de suficiência, estabelecendo critérios para composição de bancas examinadoras nos estados, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nunes (2000) discute as dificuldades das escolas de ensino médio em recrutar professores, o que muitas vezes ocorreu de forma improvisada e precária. Na linha de improvisos debatida pela autora, encontra-se a possibilidade de, em casos especiais, por solicitação do estabelecimento de ensino e apoiado na comprovação da impossibilidade de obter professor já registrado, ser autorizado, pelo prazo máximo de um ano, o exercício por candidatos não titulados que tivessem requerido a realização das provas de suficiência.



É nesse contexto de ampliação de matrículas e carência de professores titulados que, no governo Getúlio Vargas (1951-1954), pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, o MEC institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), no âmbito da Diretoria do Ensino Secundário. Caberia à Campanha promover medidas necessárias à elevação da qualidade e à difusão do ensino secundário para o maior número de jovens brasileiros.

Embora seja possível encontrar estudos sobre a Cades, ela ainda não foi suficientemente discutida, fato que demonstra a relevância de se retomar a temática. Por esse motivo, este artigo preenche lacunas da historiografia regional, trazendo elementos que permitem esclarecer zonas de sombra relativas ao ensino secundário nas décadas de 1950 e 1960. Como recorte temático de pesquisa, focalizamos o processo de implantação e funcionamento dessa Campanha na cidade de Montes Claros, situada no Norte de Minas Gerais. A região Norte mineira foi selecionada como *lócus* do estudo, visto que, de modo geral, constitui-se como espaço ainda pouco explorado no contexto da história da educação.

O estudo tem como objetivo compreender as proposições para o ensino secundário e as ações formativas desenvolvidas pela Cades, visando equacionar problemas educacionais na região Norte mineira. A pesquisa tem o jornal *Gazeta do Norte* como principal fonte documental para a reconstituição da memória. É importante destacar que, como parte da sua missão formativa, o jornal visou à consciência reflexiva de seus leitores, sendo tomado como testemunho de uma época.

O jornal *Gazeta do Norte* é um periódico da cidade de Montes Claros, que circulou entre os anos de 1918 e 1962. Fundado por José Thomaz de Oliveira, advogado e professor de História na Escola Normal Oficial de Montes Claros, apresentou-se como instância educativa e veículo formador de opinião. Em sua missão:

[...] empreendeu campanhas educativas, disseminou ideias e práticas, denunciou problemas, fez circular conteúdos e chamou a família para o debate, visando mudar padrões de comportamento da população e educar os cidadãos montes-clarenses. (Veloso; Nascimento; Amorim, 2016, p. 345).

Tendo em vista o objetivo do estudo, foram reunidas publicações que abordam o ensino secundário e as ações da Cades em Montes Claros. Os dados foram complementados pela revista *Escola Secundária*, publicada pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC.

Conforme Rosa e Dallabrida (2016), quando a referida revista foi lançada, em 1957, Gildásio Amado era o titular da Diretoria do Ensino Secundário, José Carlos de Melo e Souza coordenava a Cades e Luiz Alves de Mattos atuava como seu redator-chefe. Com periodicidade trimestral, a revista publicou 18 números, durante cinco anos, com uma média de 21 artigos por edição. As autoras destacam que a revista *Escola Secundária* teve a sua primeira publicação no mês de junho de 1957, sendo o último número preparado em 1963, mas publicado posteriormente, sem indicação do ano (Rosa; Dallabrida, 2016).

A escolha da revista *Escola Secundária* como fonte documental deve-se ao fato de ser um periódico especializado, produzido como parte das ações da Cades, com finalidades específicas e direcionadas ao processo de formação de professores para o ensino secundário. As revistas especializadas em educação, conforme Rosa e Dallabrida (2016), produzem e fazem circular ideias, “tornando-as espaços de convergências e disputas de diferentes interesses, legitimando os saberes, as práticas e os atores educacionais, assim como circular e estruturar essas ideias em construção” (Rosa; Dallabrida, 2016, p. 263).

Como instâncias públicas de debate, jornais e revistas se constituíram como arena em que diferentes educadores se pronunciaram sobre o ensino secundário, entre eles o inspetor José Monteiro Fonseca e os professores João Luiz de Almeida, Abgar Renault e Aloys Loock. Tais sujeitos são tomados como referência para as discussões propostas neste artigo, a partir dos quais procuramos responder aos seguintes questionamentos: Que proposições e formulações sobre o ensino secundário foram produzidas pelos educadores montes-clarenses no jornal *Gazeta do Norte*? Em que medida esses posicionamentos se encontram ou se distanciam das questões mais amplas? De que forma as ações da Cades foram recebidas e desenvolvidas no contexto da cidade de Montes Claros?

Para apresentação dos achados de pesquisa, o artigo se estrutura em quatro seções. Na primeira, contextualizamos o ensino secundário no Brasil, com foco no crescimento de matrícula e na escassez de professores habilitados. Na segunda, caracterizamos a Cades e sua implementação na preparação técnico-pedagógica de professores. Na terceira, apresentamos o cenário do ensino secundário no Norte de Minas, problematizando as dificuldades relacionadas aos processos de formação de docentes. Na quarta seção, discutimos as ações da Seccional da Cades em Montes Claros e a sua contribuição para a formação de professores.

### **O contexto do ensino secundário no Brasil**

Nas décadas de 1950 e 1960, diferentes educadores, como Anísio Teixeira, Jayme Abreu e Lauro de Oliveira Lima, discutiram o ensino secundário que, segundo Nunes (2000), foi considerado um dos problemas cruciais da educação brasileira, e cada educador, a seu modo, lutou pela sua renovação pedagógica.

O Professor Jayme Abreu discutiu a situação dessa modalidade de ensino no Brasil em estudo apresentado no Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile, em janeiro de 1955. Apoiado em dados emitidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o professor analisou a expansão da escola secundária brasileira e os problemas que precisavam ser enfrentados para se construir a qualidade e a democratização dela. Ao examinar o intervalo entre 1933 e 1953, Jayme Abreu destacou o crescimento de matrículas no período, que girava em torno de 490%, um

crescimento que se revela ainda mais expressivo ao ser cotejado com o das escolas elementar e superior que, no mesmo período, ampliou-se em percentual bem menor: 90% e 80%, respectivamente (Abreu, 2005).

Analisando esse período histórico, Nunes (2000) salienta alguns dos fatores que forçaram a ampliação do ensino secundário, entre eles o crescimento demográfico e as exigências de maior escolarização motivadas pelo desenvolvimento da industrialização no Brasil, particularmente sobre a área urbana. Citando estudo do professor Geraldo Bastos Silva, publicado em 1969, a autora ressalta que essa expansão do ensino secundário se deu por dois processos: de um lado, o crescimento horizontal representado pelo aumento do número de estabelecimentos; de outro lado, o significativo crescimento vertical, com uma considerável ampliação de matrículas por estabelecimentos, acarretando, em algumas situações, a superlotação e a criação de novos turnos (Nunes, 2000).

Nesse contexto, "o crescimento da rede e das matrículas provocou o crescimento do corpo docente, que passou a ser recrutado por uma série de processos emergenciais" (Nunes, 2000, p. 46). Gaertner e Baraldi (2014) afirmam que, nas escolas secundárias brasileiras, durante a década de 1940, poucos professores tinham formação de nível superior em faculdades de Filosofia ou escolas politécnicas ou militares. Isso ocorreu porque a oferta de cursos específicos destinados à formação de professores secundários no Brasil aconteceu de maneira tardia – teve início somente em 1934, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo –, e a expansão dessas faculdades não ocorreu na proporção necessária ao atendimento de todo o País.

O Professor Davi P. Aarão Reis, no âmbito da revista *Escola Secundária*, também discutiu a expansão não planejada do ensino secundário, afirmando a grande procura por essa modalidade e a proliferação dessas instituições que, muitas vezes, deu-se de forma improvisada, para atender aos anseios de uma população estudantil que já ultrapassava centenas de milhares. O extraordinário crescimento da rede escolar oficial nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul não correspondeu à classe profissional de professores habilitados para ministrar o ensino (Reis, 1960). Nesse contexto, o professor questiona:

Grandes massas escolares, grande desenvolvimento da rede escolar para atendê-las, mas, quais os "quadros" docentes, onde buscar, de súbito, o professorado capaz de atender às mais altas finalidades de uma educação de grau médio? (Reis, 1960, p. 12, grifo do autor).

Na avaliação de Reis (1960), os poucos professores autodidatas existentes não bastariam. Essa insuficiência não era apenas numérica – uma vez que novas concepções de educação estavam em curso e não conviria recrutar professores entre egressos de outras profissões, em nome de uma afinidade. O autor indaga: "um engenheiro, por seu título e por sua preparação profissional específica, estaria apto ao professorado secundário no ensino da Matemática?" (Reis, 1960, p. 13).

Na revista *Escola Secundária*, o Professor Davi P. Aarão Reis destacou a relevância da primeira faculdade de Filosofia e a posterior expansão dessas faculdades destinadas à formação de professores. No entanto, o crescimento das faculdades de Filosofia não ocorreu em proporção suficiente para atender a demanda. O professor apontou que os jovens formados por essas instituições, geralmente localizadas nas capitais, não se dispunham a iniciar carreira profissional em pequenas comunidades ou cidades do interior, além do desestímulo gerado pelos baixos salários atribuídos a eles (Reis, 1960).

Pinto (2008, p. 3) discutiu a questão e lembrou que “o ensino superior era incipiente: em 1952, havia apenas 514 unidades com 56.049 matrículas”. O número de faculdades de Filosofia não atendia as necessidades e a sua localização nas capitais e grandes cidades dificultava a frequência de professores do interior e das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Assim, profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros), padres e normalistas constituíam o corpo docente do ensino secundário.

Gaertner e Baraldi (2014) concordam com as análises de Reis (1960) e Abreu (2005), destacando que, em relação a esse crescimento de matrículas, faltou o correspondente crescimento qualitativo, sendo o ponto mais crítico a precária formação dos professores. Nesse contexto, nasceu a Cades, que visou contribuir com a formação dos professores para as escolas secundárias, sem atentar contra as faculdades de Filosofia ou tirar as oportunidades dos profissionais nelas licenciados.

Em Montes Claros, não foi diferente. Havia uma tensão e, em certa medida, uma pressão da sociedade para que os professores secundaristas sem certificação ampliassem sua formação. O ensino secundário havia se expandido e as classes médias pressionavam para o ingresso no ensino superior (Almeida; Gomes, 2017).

### **Sobre a implantação e as características da Cades**

Como explicitado na seção anterior, o MEC instituiu a Cades pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, em um contexto de escassez de professores habilitados, que não correspondia ao crescimento de matrículas no ensino secundário.

Pelo decreto, a Cades visava tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e às possibilidades dos estudantes, bem como às reais condições e necessidades do meio social, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social. Para a consecução dos ambiciosos objetivos previstos, a Cades se propôs a realizar uma série de ações, como cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário, bem como a executar exames de suficiência, de forma que os professores aprovados pudessem obter o registro para o exercício do magistério, junto ao Departamento Nacional de Educação (Brasil, 1953).

Conforme Pinto (2008), a Cades iniciou suas ações em 1953, no governo de Getúlio Vargas, e funcionou até 1970. Concordando parcialmente com

Masson (1993), que identificou quatro momentos da história da Cades, Pinto (2008) apresenta uma periodização alternativa, que revela sua discordância em relação a alguns pontos. Assim, a autora sugere as seguintes etapas: 1) do anúncio à implantação; 2) consolidação e expansão; 3) renovação administrativo-pedagógica; e 4) declínio e desaparecimento.

Em sua primeira fase – “do anúncio à implantação” (1953-1956) –, a Cades foi instituída pela Diretoria do Ensino Secundário, na gestão de Armando Hildebrand que, já em seu discurso de posse, em 1953, evidenciou sua proposta de modernização do ensino secundário, a fim de adequá-lo às novas exigências do mundo social. Nesse contexto, a Cades se apresentou como campanha que deveria impulsionar o desenvolvimento e a melhoria do ensino secundário. Nessa primeira fase, o presidente Café Filho regulamentou a realização dos exames de suficiência para o exercício do magistério nos cursos secundários, em regiões onde não houvesse professores licenciados por faculdade de Filosofia, também estabelecendo que o Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário, sempre que possível, realizassem cursos intensivos com a finalidade supletiva de orientação de candidatos (Pinto, 2008).

Na segunda fase – “consolidação e expansão” (1956-1963) –, com a mudança da Presidência da República, Juscelino Kubitschek nomeou Gildásio Amado para a Diretoria do Ensino Secundário que, em seu discurso de posse, criticou o desajuste entre a estrutura do ensino e a realidade social, propondo uma linha de ação caracterizada pela descentralização e pela assistência técnico-pedagógica. Para viabilizar a modernização do ensino secundário, Gildásio dispôs de dois instrumentos herdados de seu antecessor: as inspetorias seccionais de ensino e a Cades. Em sua gestão, foram ampliadas e difundidas as ações da Campanha para todas as regiões do País, com oferta de cursos de orientação para exames de suficiência (Pinto, 2008).

A terceira fase – “renovação administrativo-pedagógica” (1963-1964) – caracterizou-se pela efervescência ideológica, política, socioeconômica, cultural e educacional, em que emergiu o movimento de difusão da cultura popular. No setor educacional, registraram-se dois fatos importantes: 1) a aprovação da LDB (Lei nº 4.024/1961), em que o pano de fundo foi o embate ideológico entre os defensores da escola pública e os da escola privada; e 2) a divulgação do método Paulo Freire de alfabetização, que recebeu apoio de grupos ideologicamente diversos, como entidades estudantis, governos estaduais e municipais, organizações estatais, entidades religiosas e do governo federal, que o encampou, criando o Plano Nacional de Alfabetização, em 1963 (Pinto, 2008).

Nessa época, Lauro de Oliveira Lima foi nomeado diretor do ensino secundário, a quem se deve a introdução da Teoria Psicogenética, de Jean Piaget, no Brasil, bem como a articulação dessa teoria à Didática. O curso da Cades, realizado em janeiro de 1964 em todas as inspetorias seccionais do País, teve como instrumento de trabalho as suas formulações. Com o golpe militar, Lauro de Oliveira Lima, aliado às correntes de esquerda, foi afastado da Diretoria do Ensino Secundário e dos quadros do MEC como

inspetor federal de ensino, sendo interrompido o curto período de renovação da Cades (Pinto, 2008).

Na quarta fase – “declínio e desaparecimento” (1964-1970) –, com os militares no poder, Gildásio Amado retornou à direção do ensino secundário, em uma gestão que não se compara à anterior.

Das atividades desenvolvidas, apenas os cursos de orientação para exames de suficiência ainda foram oferecidos nos anos de 1965, 1966, 1967 e 1969. Essa desmobilização pode ser interpretada como uma intenção de esvaziar a Cades para, depois, extingui-la. (Pinto, 2008, p. 163).

Entre as ações da Cades, em sua segunda fase – consolidação e expansão –, está a criação da revista *Escola Secundária*. Em editorial, em 1959, foi retomada a sua primeira publicação, de junho de 1957, para apontar a situação de marasmo e frustração em que se encontrava a escola secundária brasileira:

Há muito nela que criticar, tanto em sua estrutura jurídica e administrativa, como em sua organização curricular e seu funcionamento prático; exigências bizantinas, formalismo burocrático, currículo rígido, programas excessivamente teóricos e abstratos, carência de equipamentos e de recursos áudio-visuais, métodos antiquados e rotineiros, falta de espaço e de tempo para atividades extraclasse, processos arbitrários de aferição de resultados. (*Escola Secundária*, 1959, p. 3).

O editorial destacou as ações do MEC que promoviam uma nova consciência profissional do professorado e incentivavam melhorias técnicas e administrativas. Para isso, grandes eram as contribuições da Cades, por meio de intensivos cursos de aperfeiçoamento e encontros de mestres em todo o País, classes experimentais, campanha por formação de orientadores educacionais, incentivo de atividades extraclasse e orientações aos professores (*Escola Secundária*, 1959).

Em 1960, época em que esteve à frente da Diretoria do Ensino Secundário, Lauro de Oliveira Lima se posicionou sobre a Cades, enaltecendo seu valor e sua contribuição para a educação: “A criação da C.A.D.E.S (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) foi o divisor das águas entre o que existia então e o que é hoje o ensino secundário brasileiro” (Lima, 1960, p. 6). No entanto, segundo Lima (1960), quando da sua criação, a Cades não tinha uma filosofia ou política administrativa e educacional, dado que havia se originado por inspiração do momento, visando atender as urgências e os problemas prementes do ensino secundário.

O Professor Lauro de Oliveira Lima destacou que os cursos da Cades visavam preparar tecnicamente os professores – eram realizados em formato intensivo, durante um mês, com carga horária de 8 a 10 horas de atividades diárias, que correspondiam ao que era ofertado pelas faculdades de Filosofia, com a vantagem de serem mais concentrados e os objetivos serem claros e imediatos. Pelo sistema de acompanhamento da Cades, o professor se submetia ao exame após ter participado de dois, três ou

mais cursos. Ainda segundo o Professor Lauro de Oliveira Lima, o êxito da Cades foi tão grande que os cursos, inicialmente com a finalidade supletiva, passaram a assumir a função de aperfeiçoamento (Lima, 1960).

### O cenário do ensino secundário no Norte de Minas Gerais

Nas décadas de 1950 e 1960, o ensino secundário integrou as discussões realizadas em Montes Claros, no âmbito do jornal *Gazeta do Norte*. Montes Claros é uma cidade situada no Norte de Minas Gerais, considerada polo regional que atrai pessoas de uma grande região em busca de melhores condições de vida, sendo a educação um bem cultural em pauta nos interesses daqueles que migram para o município. O jornal *Gazeta do Norte* foi um periódico local, que visou à formação da opinião pública, por meio da publicação de matérias produzidas por professores e profissionais da educação. Tais publicações abordavam problemas que afetavam o ensino médio no âmbito local e regional, trazendo para a cena questões em debate em Minas Gerais e no Brasil.

Em 29 de agosto de 1954, Utheysis Athayde discutiu os problemas educacionais brasileiros, destacando a formação dos professores e as condições de trabalho. “É medida básica e complexa formação e aperfeiçoamento das professoras. É necessário que sejam bem remuneradas para se manterem devidamente. É imprescindível a intervenção incentivadora” (Athayde, 1954).

Em 1955, Abgar Renault problematizou as exigências legais para a docência, tecendo críticas ao fato de que, há cerca de 20 anos – na década de 1930 –, o exercício do magistério secundário dependia exclusivamente de um registro do Departamento Nacional de Ensino, que não se constituía como prova de capacidade do candidato. Inicialmente, o candidato a professor poderia se inscrever para lecionar todas as disciplinas do curso, mas “essa latitude enciclopédica de conhecimentos foi, depois, reduzida a quatro disciplinas correlatas” (Renault, 1955).

Ao discutir o registro de professores, Abgar Renault, provavelmente, referia-se ao Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário. O decreto instituiu o registro de professores para o ensino secundário, em instituições oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar. O registro era concedido pelo Departamento Nacional do Ensino, a título provisório, mediante os seguintes documentos: a) prova de identidade; b) prova de idoneidade moral; c) certidão de idade; d) certidão de aprovação em instituto oficial de ensino secundário ou superior, do País ou estrangeiro, nas disciplinas em que pretendam inscrição; e) quaisquer títulos ou diplomas científicos que possuam, bem como exemplares de trabalhos publicados; e f) prova de exercício regular no magistério, por pelo menos dois anos. O decreto previa que o documento a que se refere a letra “d” poderia ser substituído por qualquer título idôneo, a juízo de uma comissão nomeada pelo Ministro da Educação e Saúde Pública.



O Professor Abgar Renault lembra que, posteriormente, em 1934, surgiram as faculdades de Filosofia e, em 1946, na gestão do Ministro Gustavo Capanema no MEC, houve a regulamentação da aplicação de exames de suficiência para suprir a demanda de professores em determinadas localidades não atendidas pelos cursos de formação em nível superior (Renault, 1955).

Em 1955, José Monteiro Fonseca também destacou o problema da formação de professores, que, em sua concepção, carecia de métodos de ensino e de conhecimentos, além da falta de habilitação formal prevista.

Na realidade se existe, de um lado, a preocupação de bons métodos, notam-se, por outro lado, graves defeitos na sua exposição e desenvolvimento. O nosso corpo docente, tanto primário como secundário em via de regra não está à altura da grande tarefa que lhe cabe. Há certamente graças a Deus numerosas exceções e por isso esperamos que não advenham os costumeiros pruridos às pessoas susceptíveis e que são justamente as que ajustam as carapuças às suas cabeças, pois falamos em tésé. Mas, seria querer encobrir o sol com a peneira se negássemos a realidade presente aqui no interior nas escolas municipais e até em alguns grupos escolares não é muito raro encontrarem professoras apenas com o curso primário... (Fonseca, 1955).

Ao discutir a atuação desses professores sem formação escolar e habilitação para o magistério, o inspetor salientou o esforço e o empenho desses profissionais, mas deixou clara a insuficiência dessa abnegação e a improvisação a que estavam sujeitas as escolas secundárias.

Muitas vezes êsses mestres ou mestras são pessoas esforçadíssimas, algumas até abnegadas, mas sem os conhecimentos indispensáveis a uma sofrível desincumbência da missão a êles confiada. Nos ginásios, na falta de professores habilitados pelas Faculdades de Filosofia ou por registros do M.E.C, há uma infinidade de professores improvisados. Alguns satisfazem plenamente, outros, porém, causam um terrível mal ao ensino e ao Estado (Fonseca, 1955).

Nesse quadro de dificuldades, a cidade de Montes Claros requeria ações do MEC, dado que não possuía uma faculdade de Filosofia e os cursos preparatórios para os exames de suficiência eram realizados nas capitais dos estados. Em 1955, o Professor João Luiz de Almeida destacou que os estabelecimentos de ensino de Montes Claros haviam recebido convite para encaminhar professores para cursos de férias na capital, Belo Horizonte. O Professor João Luiz de Almeida elogiou a iniciativa, mas teceu críticas à proposta, ao apontar dois problemas que dificultavam a efetiva participação dos interessados. De um lado, os cursos eram destinados, exclusivamente, a profissionais já registrados no Departamento do Ensino ou habilitados nos exames de suficiência. De outro lado, as despesas com transporte e estadia ficavam por conta dos candidatos ou dos estabelecimentos de ensino. Para ele, o convite se constituía como "verdadeira oferta de quem não quer dar coisa alguma, além de ser altamente falha" (Almeida, 1955).

O Professor João Luiz de Almeida ainda questionou: "Como se concebe deslocar o professor em semelhantes condições? Por que excluir, justamente, o professor não possuidor dos títulos referidos, quando logicamente este é o que mais precisa da moderna orientação?" (Almeida, 1955).

Em janeiro de 1956, a temática foi retomada no jornal *Gazeta do Norte*, mas, nesse momento, os ânimos eram outros, visto que a Cades passou a ofertar cursos de suficiência em Montes Claros, com suporte da Inspetoria Seccional de Belo Horizonte. Nesse contexto, a matéria do Professor Aloys Loock abordou a realização dos cursos preparatórios em Montes Claros e sinalizou para a renovação do ensino como importante componente do progresso e do desenvolvimento do País (Loock, 1956). Nas palavras dele:

Componente dos professores do curso preparatório para o exame de suficiência realizado nesta cidade estão a exigir uma constante revisão dos métodos e processos, currículos e programas escolares, a fim de adaptar e adequar o sistema educacional ao surto vertiginoso de progresso técnico, científico e industrial que ora enfrentamos, mola propulsora dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. (Loock, 1956).

Vale lembrar que, em 1960, registramos a promessa de instalação de uma seccional em Montes Claros, que ocorreu no período que Pinto (2008) caracteriza como a segunda fase da Cades, que compreende a “consolidação e expansão” (1956-1963) da Campanha.

De acordo com Pinto (2003), por meio da Portaria Ministerial nº 134, de 25 de fevereiro de 1954, foram criadas inspetorias seccionais do ensino secundário a serem instaladas em capitais e/ou em cidades, conforme sua posição geográfica estratégica, e que comporiam, em conjunto com outros municípios, a área de atuação e abrangência da inspeção. Em Minas Gerais, foram instaladas seis inspetorias: inicialmente, na capital Belo Horizonte, nas cidades de Juiz de Fora, Guaxupé, Três Corações, Uberaba e, alguns anos depois, em Montes Claros.

Em matéria do *Gazeta do Norte*, em 1960, foi destacada a promessa de instalação da inspetoria seccional em Montes Claros. Considerada uma notícia “verdadeiramente alvissareira”, o jornal se manifesta nas seguintes palavras: “Confia-se na promessa do Ministro Clovis Salgado da instalação, ainda êste ano, da Inspetoria Seccional de Montes Claros, órgão que virá servir com mais eficiência a vasta região do Norte de Minas” (Gazeta do Norte, 1960a). O jornal afirma a importância do inspetor José Monteiro Fonseca para essa conquista e lhe envia “cumprimentos pela brilhante vitória alcançada”. Por fim, declara “[...] que a vinda de uma Seccional para Montes Claros se deve exclusivamente ao esforço e dedicação, jamais arrefecidos, do ilustre e culto educador que tôda essa região admira e estima” (Curso..., 1960).

### **A seccional da Cades em Montes Claros e a formação de professores**

Na segunda fase da Cades, que Pinto (2008) compreende como momento de “consolidação e expansão” (1956-1963), a cidade de Montes Claros experimentou as consequências da descentralização empreendida pela Diretoria do Ensino Secundário. O jornal *Gazeta do Norte*, como porta-voz da comunidade local, fez ampla divulgação dos cursos preparatórios

realizados no município. Além da participação dos inspetores federais e professores representantes do MEC, os cursos contavam com a colaboração de autoridades políticas locais e da Igreja Católica.

A localização do curso em Montes Claros só foi possível em face dos esforços do ilustre Inspetor Seccional, do Inspetor Itinerante, respectivamente, Dr. Mauro Ferreira da Silva e José Monteiro Fonseca, assim como do nosso iminente bispo diocesano D. Jose Alves Trindade, da veneranda Irmã Canuto, diretora do Colégio Imaculada Conceição, do Deputado Plinio Ribeiro dos Santos. (Curso..., 1957).

Uma chave explicativa para a presença da Igreja na realização dos cursos pode estar relacionada ao fato de a oferta do ensino secundário em Montes Claros se processar, também, em escolas católicas. Entre essas escolas, encontra-se o Colégio Imaculada Conceição, que iniciou suas atividades com o curso primário em 1909, bem como o Colégio Marista São José, que iniciou suas atividades em 1957.

Essa realidade local reflete o contexto mais amplo de oferta e financiamento dessa modalidade de ensino. Estudo realizado pelo Professor Jayme Abreu, publicado em 1955 com base em dados emitidos pela Capes, indicou que o financiamento da escola secundária era majoritariamente privado. Entre as entidades mantenedoras dos estabelecimentos, apenas 435 eram públicas e 1.336 particulares, sendo que 143.465 alunos (26,8% do total) estavam matriculados nas instituições públicas (Abreu, 2005).

Dallabrida (2009) considera que esse predomínio privatista do ensino secundário no Brasil tem suas raízes com a Proclamação da República, em 1890. No início do período republicano, os estados brasileiros reformaram o ensino primário, sendo pequena a intervenção no ensino secundário. Nesse contexto, essa etapa da escolarização passou a ser dominada pelas redes privadas, especialmente a Igreja Católica, sendo que, no início dos anos 1930, elas eram majoritárias no território nacional.

Montes Claros se alinhou a essa realidade nacional e contou com o ensino secundário ofertado por escolas privadas e ligadas à Igreja Católica, que também participava ativamente dos processos de formação de professores. Dada a importância dos cursos da Cades, o jornal *Gazeta do Norte* conferiu visibilidade à sua realização em períodos de férias escolares.

Assim, no dia 1º de janeiro de 1957, o jornal informou que o curso preparatório seria supervisionado pela Inspetoria Seccional de Belo Horizonte e compreenderia as disciplinas de Português, Matemática, Francês, História Geral e História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil, com aplicação de exames para todas as matérias do primeiro e do segundo ciclos (Curso..., 1957).

No dia 27 de janeiro de 1957, o jornal esclareceu sobre a abrangência da formação e preparação para os exames, "com a frequência de quase 200 professores e alunos vindos das mais diversas regiões do estado" de Minas Gerais. Ainda nos processos de organização, o jornal comunicou que, paralelamente ao conteúdo das disciplinas, estava sendo ministrada

Didática Geral. Por fim, a matéria destacou que os professores poderiam “obter o seu registro definitivo na Diretoria de Ensino Secundário”, além da oportunidade “de levarem aos seus discípulos os mais modernos métodos de Didática e a nova evolução ocorrida nos processos educacionais formadores da juventude brasileira” (Gazeta do Norte, 1957).

No dia 28 de fevereiro de 1957, o jornal conferiu visibilidade para a ampliação dos professores autorizados a assumir a docência na região Norte mineira. Isso porque, em consequência dos cursos preparatórios, foram autorizados a lecionar os participantes aprovados nos exames de suficiência, além daqueles que assistiram às aulas com boa frequência e aproveitamento. “Assim, os estabelecimentos de ensino secundário entrarão agora com mais professores para o Magistério, atendendo as exigências legais e, com maior soma de conhecimentos pedagógicos” (Mais..., 1957).

Em agosto de 1959, o jornal divulgou o “Encontro de Professores”, destacando o curso de Português, a ser realizado pela Cades nos dias 19 e 20 de agosto, destinado a professores sem registro, com pretensões futuras de lecionar a disciplina e que estivessem inscritos para o exame de suficiência (Encontro..., 1959).

Na oferta dos cursos em Montes Claros, havia a participação de professores e inspetores de outras seccionais – Belo Horizonte, São Paulo, Campinas e Rio de Janeiro. As aulas se organizavam em torno de “Didática Geral, Didática Especial e Conteúdo” (Curso..., 1960). Para ampliação dos saberes curriculares e pedagógicos, os cursos desenvolviam atividades culturais. “Além das aulas, os participantes do curso também cumprirão um programa social recreativo, denominado ‘Hora da sociabilidade’, além de passeios aos lugares pitorescos da cidade de Montes Claros e das comunidades vizinhas” (Gazeta do Norte, 1960a).

Para além da visibilidade às ações da Cades, o jornal avaliou estas realizações: as atividades dos cursos “vem alcançando amplamente os seus objetivos” (Gazeta do Norte, 1957) e “nota-se que o curso vem correspondendo plenamente a expectativa” (Gazeta do Norte, 1960a). Ainda em 1960, o jornal se pronunciou sobre os cursos da Cades, elogiando e avaliando os processos formativos:

Podemos, a esta altura, afirmar com o máximo de segurança, que o Curso de Suficiência em Montes Claros, será coroado de pleno êxito, tendo em vista o entusiasmo contagiante que reina entre todos os que nele se inscreveram, como a exuberante inteligência e capacidade dos mestres que o ministram. (Gazeta do Norte, 1960b).

Em 22 de janeiro de 1960, os processos formativos da Cades foram novamente avaliados no jornal *Gazeta do Norte*. Dessa vez, quem emitiu a avaliação foi o Cônego Geraldo, que participava das atividades na condição de aluno e teceu comentários positivos sobre o curso, os professores e as aprendizagens. A matéria também trouxe um olhar acerca das tensões iniciais, das mudanças nas percepções e da relevância dos processos para a atuação docente:

A princípio, notava eu um ambiente de terror; agora, porém, já substituído por outro de esperança e segurança.

[...] Por certo, pensam alguns, alheios a nosso curso seja ele uma exigência exagerada do Governo; pelo contrário é uma exigência benéfica. O governo propõe-se a formar um corpo de professores exemplar e que esteja sob sua fiscalização. Por isso, promove êsses cursos intensivos, visando principalmente o aperfeiçoamento didático e cultural dos professôres e secundarizando a realização dos exames de suficiência para efeitos de fiscalização e seleção.

[...] Os estudos estão sendo feitos com a máxima pontualidade, e é de notar o interêsse geral das classes em aprofundar conhecimentos e ajudar-se nas próprias experiências de magistério dos princípios aprendidos no curso. Já estou a ver eu novas gerações de alunos preparados com o maior esmêro e elevar o nível cultural da nossa região. (Geraldo, Cônego, 1960).

Por aprovar as ações da Cades em Montes Claros, em 1960, o jornal *Gazeta do Norte*, novamente, discutiu a temática e explicou as finalidades e a importância da Campanha: "A Cades, sigla da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, pode ser considerado o maior empreendimento do Ministério da Educação, em face de sua objetividade" (Curso..., 1960).

O jornal explicitou as mudanças que se operavam no MEC por meio da Cades, que passava a assumir uma função de orientação da educação, não se limitando apenas a estabelecer normas e critérios para seu funcionamento.

Na realidade, a orientação imprimida pelo prof. Mello e Souza [diretor da Cades], possibilita-nos afirmar que o Ministério da Educação e Cultura está dando um sentido mais educacional, através da constante assistência, aos docentes e discentes. Ao mesmo tempo, em tôdas aquelas atividades observa-se uma indubitável preocupação em tornar o ensino mais atualizado, consoante as atuais normas da didática, afastando-se cada vez mais do tradicionalismo que, até há pouco tempo, embaçava o trabalho educacional. (Curso..., 1960).

Interessante perceber que essa publicação do jornal ocorreu em junho de 1960 e que, nesse mês, no âmbito da revista *Escola Secundária*, o Professor Lauro de Oliveira Lima se posicionou de forma semelhante, ao dizer que a Cades havia se constituído como uma primeira janela para a atuação do MEC no País (Lima, 1960).

O jornal *Gazeta do Norte* ainda destacou a série de ações educacionais que vinham sendo realizadas em Montes Claros e que se alinhavam ao sentido que o MEC assumia:

Hoje confiada à esclarecida orientação do prof. Jose Carlos de Melo e Souza, as atividades da CADES se desenvolvem em todos os setores do ensino secundário, tais como: promovendo a realização de cursos de orientação para exames de suficiência; aproximando pais de alunos e mestres, no interêsse de ambos; realizando jornadas pedagógicas, nas quais os educadores debatem entre si os problemas relacionados com o ensino e educação; realizando cursos de aperfeiçoamento para professores já registrados, etc. (Gazeta do Norte, 1960a).

Percebemos nas matérias do jornal *Gazeta do Norte* o quanto a Cades contribuiu para o desenvolvimento do ensino secundário em Montes Claros, por meio das ações voltadas para a formação de professores e a sua habilitação formal para o magistério.

### Considerações finais

Como porta-voz da região Norte mineira, o jornal *Gazeta do Norte* conferiu visibilidade para os problemas do ensino secundário, denunciando a ausência de ações do MEC. Os educadores demonstravam preocupação com as condições de trabalho, com a formação teórica e prática dos professores do ensino secundário e com a ausência de políticas educacionais específicas para reduzir o problema.

Os posicionamentos do jornal nos permitem afirmar que, a partir da descentralização e expansão da Diretoria do Ensino Secundário, a Cades assumiu papel muito importante na região Norte mineira, desenvolvendo ações de formação de professores, cujos cursos se destinavam aos profissionais que atuavam ou desejavam atuar no primeiro e no segundo ciclos, atendendo as demandas dessa região.

Os cursos preparatórios da Cades eram realizados com o suporte da Inspeção Seccional de Belo Horizonte e a efetiva participação do inspetor José Monteiro Fonseca. Para ministrar as aulas, os cursos contavam com professores locais, sobretudo, vinculados à Igreja Católica, além de professores de diferentes centros urbanos do Brasil.

Os cursos da Cades aconteciam de forma intensiva no período de férias, nos meses de janeiro e fevereiro, a fim de não entrarem em conflito com o período letivo. De posse do registro de professor, obtido por meio da Cades, os participantes leigos regularizavam sua situação funcional, prestavam concurso e ingressavam, oficialmente, na carreira de magistério.

No período de implantação e desenvolvimento das ações da Cades no Norte de Minas Gerais, o jornal *Gazeta do Norte* atuou como importante veículo de divulgação e defesa de suas proposições, bem como dos educadores e das autoridades políticas e religiosas que se posicionaram a favor do referido programa.

---

### Referências

ABREU, J. A educação secundária no Brasil: (ensaio de identificação de suas características principais). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005.

ALMEIDA, J. L. Pelo ensino [coluna]. *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 36, n. 2254, 1 jan. 1955. Acervo do CPDOR/Unimontes.

ALMEIDA, S. P. N. C. *Um lugar, muitas histórias: o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/Norte de Minas Gerais (1960-1990)*. 2015. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ALMEIDA, S. P. N. C.; GOMES, M. L. M. O processo de formação de professores no curso de matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Montes Claros/MG (1968-1978). *História da Educação*, Santa Maria, RS, v. 21, n. 53, p. 284-306, set./dez. 2017.

ATHAYDE, U. Estudar no Brasil? *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 36, n. 2237, 29 ago. 1954. Acervo do CPDOR/Unimontes.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. p. 6945.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 22 jan. 1946. Seção 1, p. 1207.

BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 17 nov. 1953. Seção 1, p. 19912.

BRASIL. Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955. Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 2 mar. 1955. Seção 1, p. 3337.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.



CURSO para exame de suficiência terá início na próxima segunda, às 7,3 horas. *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 38, n. 2437, 6 jan. 1957. Acervo do CPDOR/Unimontes.

CURSO de suficiência: instala-se hoje, as 10,30 horas, o curso de orientação para exame de suficiência: magnífico trabalho desenvolvido pelo prof. Jose Monteiro Fonseca, inspetor itinerante e coordenador do curso: seccional para Montes Claros. *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 41, n. 2763, 30 jun. 1960. Acervo do CPDOR/Unimontes.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

ENCONTRO de professores. *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 41, n. 2681, 16 ago. 1959. Acervo do CPDOR/Unimontes.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, n. 10, set. 1959.

FONSECA, J. M. Problemas educacionais: reeducação do povo: senso de responsabilidade. *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 36, n. 2255, 9 jan. 1955. Acervo do CPDOR/Unimontes.

GAERTNER, R.; BARALDI, I. M. Formação de professores (de Matemática): textos e contextos de uma Campanha. *Revista Dynamis*, Blumenau, v. 20, n. 1, p. 28-38, 2014.

GAZETA DO NORTE. Montes Claros: [s.n.], ano 38, n. 2443, 27 jan. 1957. Acervo do CPDOR/Unimontes.

GAZETA DO NORTE. Montes Claros: [s.n.], ano 42, n. 2764, jul. 1960a. Acervo do CPDOR/Unimontes.

GAZETA DO NORTE. Montes Claros: [s.n.], ano 42, n. 2768, jul. 1960b. Acervo do CPDOR/Unimontes.

GERALDO, Cônego. Curso de suficiência. *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 37, n. 2347, 22 jan. 1960.

LIMA, L. O. Uma nova forma de atuação regional do Ministério da Educação. *Escola Secundária*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-11, jun. 1960.

LOOCK, A. *O ensino secundário no Brasil*: componente dos professores do Curso Preparatório para o Exame de Suficiência realizado nesta cidade. *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 36, n. 2345, 15 jan. 1956. Acervo do CPDOR/Unimontes.

MAIS professores! *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 38, n. 2452, 28 fev. 1957. Acervo do CPDOR/Unimontes.

MASSON, M. A. C. *A Cades e a qualificação do magistério*: notas para compreensão sociológica de uma campanha educacional no Brasil dos 50/60. [Rio de Janeiro: UFRJ], 1993. Arquivos Cades, UFRJ/Proedes.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000.

PINTO, D. C. Cades e sua presença em Minas Gerais. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2003. p. 752-762.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.). *Por uma política de formação do magistério nacional*: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília, DF: Inep, 2008. (Coleção Inep 70 Anos). p. 145-178.

REIS, D. P. A. Os cursos da C.A.D.E.S. *Escola Secundária*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 12-14, jun. 1960.

RENAULT, A. A crise do ensino III. *Gazeta do Norte*, Montes Claros, ano 36, n. 2264, 17 fev. 1955. Acervo do CPDOR/Unimontes.

ROSA, F. T.; DALLABRIDA, N. Circulação de ideias sobre a renovação do ensino secundário na Revista Escola Secundária (1957-1961). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 259-274, set./dez. 2016.

VELOSO, G. M.; NASCIMENTO, R. B.; AMORIM, M. M. T. Práticas disciplinares nas representações de sujeitos da educação em Montes Claros, MG (1910-1930). *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 19, n. 29, p. 341-360, set./dez. 2016.

---

Recebido em 19 de novembro de 2021.

Aprovado em 18 de agosto de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

# Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira

Anna Maria de Moura Cavalcanti<sup>I,II</sup>

Maria Candida Varone de Morais Capecchi<sup>III,IV</sup>

Vivili Maria Silva Gomes<sup>V,VI</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5243>

## Resumo

Neste artigo, apresentamos o recorte de uma dissertação de mestrado voltada para a investigação de significações atribuídas à ética e à estética no exercício da docência, por parte de professores recém-formados nas áreas de Ciências e Matemática, quando convidados a rememorar suas vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no estágio supervisionado obrigatório e em suas primeiras aulas, quando já formados. Os dados foram coletados mediante uma entrevista com um grupo de três professores e analisados por meio do instrumento “núcleos de significação”, desenvolvido por Aguiar e Ozella (2013) para a apreensão de sentidos, a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky. O foco deste artigo é o processo de identificação dos núcleos de significação que emergiram da análise das respostas de uma das participantes da entrevista. Encontramos elementos relacionados à ética e à estética nos núcleos de significação que evidenciaram as reconstruções e reflexões que marcaram o processo de formação inicial da participante como docente, o querer bem aos estudantes e o seu comprometimento com o trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: estética; ética; formação docente.

<sup>I</sup> Secretaria Municipal de Educação (SME/SP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <anna.cavalcanti@sme.prefeitura.sp.gov.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-5004-8342>>.

<sup>II</sup> Mestra em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <maria.capecchi@ufabc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2614-7206>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <vivili.gomes@ufabc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2285-0201>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### ***Ethics and aesthetics in times of reaffirmation of being a teacher: voices of those starting their careers***

*This article presents an excerpt from a master's thesis that investigates meanings attributed to ethics and aesthetics in teaching by newly graduated science and mathematics teachers, when invited to recall their experiences with the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), in the mandatory supervised internship and their first classes as undergraduates. Data were collected through interviews with three teachers and analyzed using the instrument of "meaning cores" developed by Aguiar and Ozella (2013) to apprehend meanings, based on Vygotsky's cultural-historical theory. This article focuses on the process of identifying meaning cores from the analysis of a participant's answers to the interview. It revealed elements related to ethics and aesthetics in the meaning cores that evidenced the reconstructions and reflections that highlighted the participant's process of initial training as a teacher, the affection for students and her commitment to the work developed.*

*Keywords: aesthetics; ethics; teacher education.*

---

## **Resumen**

### ***Ética y estética en tiempos de reaffirmación del ser docente: voces de los que inician su carrera***

*En este artículo presentamos un fragmento de una tesis de maestría cuyo objetivo es indagar en los significados atribuidos a la ética y la estética en la docencia, por parte de profesores recién graduados en las áreas de ciencia y matemática, al ser invitados a rememorar sus vivencias en el Programa Institucional de Iniciación Docente. Becas (PIBID), en la Pasantía supervisada obligatoria y en sus primeras clases cuando ya se hayan graduado. Los datos fueron recolectados a través de una entrevista con un grupo de tres docentes y analizados utilizando el instrumento de "núcleos de significado", desarrollado por Aguiar y Ozella (2013) para la aprehensión de significados, basado en la teoría histórico-cultural de Vygotsky. El enfoque de este artículo es el proceso de identificación de los núcleos de significado que surgieron del análisis de las respuestas de uno de los participantes de la entrevista. Encontramos elementos relacionados con la ética y la estética en los núcleos de significado que evidenciaron las reconstrucciones y reflexiones, que marcaron el proceso de formación inicial del participante como docente, el amor por los estudiantes y su compromiso con el trabajo desarrollado.*

*Palabras clave: estética; ética; formación docente.*

---

## Introdução

Pressupondo o licenciando como futuro professor, que atuará no ambiente escolar da educação básica, ao discutirmos sua formação, é necessário apresentar concepções sobre a educação e a escola. A formação humana, pela qual entendemos a educação, vai além de uma escolarização pautada somente pelo alcance de conhecimentos e habilidades, pois esta não garante que os estudantes se desenvolverão de maneira humanitária e que se formarão eticamente (Rodrigues, 2001). A amorosidade de Paulo Freire, descrita por Amorim e Calloni (2017), traz também um significado ético-estético e é parte de um dever emancipatório na formação humana, na qual o ser é produto e produtor de uma sociedade eticamente construída.

Compreendendo que, nas palavras de Giroux (1997, p. 28), “qualquer tentativa de reformular o papel dos educadores deve partir da questão mais ampla de como encarar o propósito da escolarização [...]”, passamos a considerar a ética e a estética como elementos importantes também na formação do professor, que antes de ser professor é humano e, sendo humano, passa por sua formação enquanto constrói a sua docência.

Na busca por investigar a presença da ética e da estética na formação de professores e sabendo que as discussões nesse âmbito não poderiam se dar fora da própria formação de quem pesquisa e escreve sobre o tema, três momentos significativos da formação inicial e da atuação profissional de Cavalcanti (2020)<sup>1</sup>, cuja investigação de mestrado embasou este artigo, foram por ela identificados: o momento das primeiras aproximações e estudos do universo escolar, que possibilitaram uma ressignificação da escola, realizados ainda na graduação, por meio de sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); o momento de afirmação pessoal de sua escolha pela carreira docente, durante o estágio supervisionado obrigatório da licenciatura; e um momento de frustração/inquietação diante dos contrastes entre os ideais de educação, ensino-aprendizagem e a realidade, bem como a forma de organização da instituição escolar, quando, já graduada, assumiu suas primeiras turmas, exercitando efetivamente a docência.

A identificação desses momentos marcantes no processo de construção da formação da professora possibilitou dar forma também ao caminho da pesquisadora, que, com o intuito de investigar a percepção de professores sobre o papel representado pela ética e pela estética em suas histórias de formação, chegou à seguinte questão de pesquisa: de que forma a ética e a estética, relacionadas à constituição do ser docente, emergem em discussões sobre situações de sala de aula, entre professores que vivenciaram o estágio supervisionado, o Pibid e a efetiva docência?

O recorte de estudo aqui apresentado se refere à primeira parte de uma entrevista realizada com três professores recém-formados, em que foi solicitado que se apresentassem por meio de três objetos, sendo cada um representativo de um dos seguintes momentos de suas histórias de formação: o Pibid, o estágio supervisionado e a efetiva docência. Como forma de investigar a questão orientadora da pesquisa, essa parte da entrevista foi analisada com base na proposta metodológica de núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013).

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte do resultado da pesquisa de mestrado da primeira autora, Cavalcanti (2020), sob orientação de Capecchi e coorientação de Gomes, segunda e terceira autoras respectivamente.

## A formação de professores, a ética e a estética

Ao discutir a formação de professores, também discutimos a educação, principalmente a escolar, e, logo, as concepções que movem as ações pedagógicas e as políticas que a ela se referem. Queremos aqui analisar o papel do professor não baseado exclusivamente em teorias de ensino e aprendizagem, mas, sim, relacionado ao sentido atribuído à prática de ensinar por aquele que se forma professor – sentido que emerge em meio a discussões sobre situações concretas que remetem ao contexto escolar. Essa discussão busca no professor como ele percebeu a prática de lecionar/ ensinar em diferentes momentos de sua formação, portanto, na atuação em diferentes papéis. Além disso, queremos debater a formação de professores como pessoas que se formam ética e esteticamente, que se formam para si mesmas e, também, para intencionalmente formar outros.

A formação humana do indivíduo não se dá de maneira isolada, o ser é formado e forma o mundo, o sujeito é histórico e é cultural. Evidenciar as pessoas como sujeitos nas ações nos retorna à formação, pois são as pessoas que realizam ideias. Nessa necessidade, podemos citar as palavras de Freire (2014, p. 33), que nos diz que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Por isso, devemos pensar sobre nós mesmos e buscar algo em nossa natureza que possa sustentar o processo educativo. Freire (2017) apresenta uma resposta para essa procura: o inacabamento ou a inconclusão do ser humano.

A concepção do sujeito como histórico-cultural, a educação como uma prática social, tendo como fim o desenvolvimento humano, o uso de conceitos do marxismo em seus postulados e a perspectiva interacionista (em que se concebe a constituição e a produção de conhecimentos nas relações sociais) são algumas das aproximações entre Lev Vygotsky e Paulo Freire, feitas por Petroni e Souza (2009) para refletir sobre o conceito e os sentidos de autonomia dados por professores. Além dos pontos citados, existem ainda elementos com nomes diferentes e significados próximos, como o conceito de autorregulação, em Vygotsky, e o de autonomia, em Freire. A autorregulação é uma função psicológica que permite que o indivíduo controle sua conduta a partir das mediações que realizou entre interações sociais e o que foi internalizado, sendo assim um processo social. A autonomia de Freire pode ser sintetizada como a “capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica, de ter dignidade” (Petroni; Souza, 2009, p. 357). Diante desses conceitos, as autoras escrevem que, tanto para Vygotsky quanto para Freire, o caminho para humanização e ação consciente passa “pela liberdade de escolha, pela responsabilidade na tomada de decisões” (Petroni; Souza, 2009, p. 356). Vincular o caminho para a humanização à necessária passagem pela liberdade e responsabilidade se aproxima das ideias de estética e ética, respectivamente.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2017) se refere ao conjunto ética e estética como condição exigida pelo ato de ensinar. Embora não tenham sido conceitos aos quais o pensador dedicou trabalhos específicos, são dimensões que perpassam sua obra e estão relacionadas com o processo de educação para liberdade e humanização. Zanella *et al.* (2006) apontam

que é comum a interpretação de que a ética lida apenas com o julgamento de bom e mau e a estética com o de belo e feio; porém, ética e estética são dimensões da atividade humana que aparecem na relação das pessoas no mundo, transformando-o, quando lidam com a criatividade, e nas relações entre seres humanos. É por meio dos processos criativos que o indivíduo pode circunscrever suas emoções e seus valores.

Redin (2010, p. 165) compila que a estética nas obras de Freire é concebida como um “espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção, de decisão e rompimento de tudo o que não favorece a humanização”. Nessas mesmas obras, Freire fala de um rigor ético para defender a dignidade humana, uma ética que pode ser descrita como uma “ética da libertação e da solidariedade que assume o compromisso de lutar pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça global” (Trombetta; Trombetta, 2010, p. 166). Dessa forma, o processo educativo, ao promover a emancipação pela reflexão crítica, deve manter o vínculo com a ética, logo, a reflexão crítica deve se destinar à superação de maldades e à conquista da humanidade e da liberdade.

Nessa direção, uma estética no viés dos afetos, ou seja, que é balizada pelos afetos humanos e não por critérios sobre o belo, abrange questões da vida como um todo e é pautada na forma como o mundo nos afeta sensivelmente. Nessa perspectiva, Bedore e Beccari (2017, p. 489) apresentam um panorama de estudos pelos quais concluem a compreensão estética como crucial e incontornável na nossa relação com o mundo, pensando “a estética como forma de compreensão do mundo pelo exercício das sensações”, nessa compreensão, “somos capazes de potencializar nossa aderência ao mundo tal como ele se apresenta a nós”. Além disso, lembram-nos de que ao sermos afetados pelas coisas também estamos afetando-as e que a distinção entre sensações estéticas agradáveis ou desagradáveis é feita por nós com base em interpretações sensíveis provocadas por nossas experiências.

Com essas concepções de ética e estética, procuramos investigar o papel que elas representam na constituição do ser professor. Para tanto, considerando, com base na teoria de Vygotsky, “que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226), passamos a buscar a apreensão dos sentidos e significados desses termos na fala de professores recém-formados, ao se referirem a momentos específicos de suas histórias de formação.

Cabe destacar também que, como afirmam Aguiar e Ozella (2006, p. 226-227),

ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade.



## Meios (metodologia)

Para responder à questão “Quais os sentidos atribuídos a ética e estética no exercício da docência, que emergem em discussões sobre situações de sala de aula entre professores que vivenciaram o Pibid, o estágio supervisionado e a docência?”, realizamos uma entrevista coletiva, com um grupo de três recém-formados em licenciatura, por meio de uma dinâmica de grupo. O projeto da pesquisa descrito neste artigo foi submetido para apreciação do comitê de ética da universidade<sup>2</sup>, com o parecer de aprovação. Neste estudo, discutiremos a primeira de duas etapas da entrevista feita com os participantes.

Os participantes foram contatados por meio de convite, em grupos de redes sociais que reúnem estudantes que possuem vínculo com a universidade na qual estudam. Nem todos os interessados, num total de seis, tinham disponibilidade nas mesmas datas e horários. Assim, participaram as pessoas que possuíam horários compatíveis entre si e com a pesquisadora, resultando em três participantes. A organização da entrevista e o modo de condução ocorreram com base nas propostas já vivenciadas pelos autores em suas ações de formação, pesquisa e extensão, nas quais experiências expressivas em múltiplas linguagens são consideradas (Capecchi; Gomes; Marques, 2017).

### *Os participantes*

Tratados aqui por nomes fictícios (Gabriela, João e Luiz), com idades entre 25 e 30 anos e menos de cinco anos de exercício na carreira docente, os três participantes compartilham a formação em licenciatura na área de Ciências Exatas e a participação no Pibid e possuem experiência docente como professores responsáveis por salas de aula. Cabe ressaltar que Gabriela, João e Luiz se graduaram na mesma universidade, sendo que João concluiu, posteriormente, a formação em Pedagogia em outra instituição de ensino. Além disso, eles estão em contato com programas de pós-graduação na mesma universidade em que tiveram a formação inicial.

No momento de realização da entrevista, Gabriela, licenciada e mestre em Física, cursava o doutorado na área, havia participado de um projeto de ensino de Física do Pibid e possuía experiência de dois anos e três meses como professora em um cursinho pré-vestibular. João, também licenciado e mestre em Física, cursava o doutorado em Educação, havia integrado outro projeto de ensino de Física do Pibid, tinha experiência de um ano como professor em escola privada e atuava em escola pública. Luiz, licenciado em Matemática, estava realizando processo seletivo para ingresso no mestrado em Educação, havia participado de um projeto de ensino de Matemática do Pibid e possuía experiência como professor em escola particular e no curso Kumon.

---

<sup>2</sup> Sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae) nº 24451319.1.0000.5594.

### *A entrevista*

Registrada em áudio, a entrevista em grupo, com os três professores, deu-se em uma tarde do mês de dezembro de 2019, conduzida por Cavalcanti (2020), e foi composta por duas etapas. Aqui apresentaremos a primeira.

#### *1ª etapa*

Por meio de questões projetadas, cada uma delas em um diferente *slide* (Quadro 1), pedimos que os participantes selecionassem, entre os objetos que estivessem carregando, algo que representasse o seu próprio ser em três momentos de suas formações: no Pibid, no estágio supervisionado e na docência. Após a escolha dos objetos, houve um tempo para que falassem sobre cada um deles e o motivo de representarem os momentos de formação indicados.

#### **Quadro 1 – Questões para representar diferentes momentos de formação por meio de objetos**

- Pensando nas coisas que vocês trouxeram aqui, queria que pensassem o que os representa no Pibid; considerar os objetos que vocês estão carregando e pensar em um deles para representar você, na condição de pibidiano (o ser humano que você é/foi no Pibid).
- Agora, pensem num outro objeto, para você, estagiário, no estágio supervisionado.
- Bom, agora o último objeto para vocês lembrarem ou para representar o seu eu professor.

Fonte: Cavalcanti (2020).

O objetivo dessa dinâmica foi trazer para o presente e para a mente dos participantes experiências formativas, dando destaque a como se percebiam na ocasião da entrevista, o que sentiram e como se desenvolveram quando vivenciaram esses processos, de forma que pudessem diferenciar o seu eu em cada um desses momentos. Com essa dinâmica, buscamos um resgate de identificação e de memória sobre si mesmos. A dinâmica foi inspirada no trabalho com os objetos relacionais da artista Lygia Clark, que não carregam especificidade em si, porém, por meio deles, são estimuladas sensações para novas percepções, estabelecendo um significado como um meio entre corpo e sensação (Almeida, 2017; Carvalho, 2011). No nosso caso, cada um dos objetos foi um meio entre memórias e o ser.

#### *Os núcleos de significação*

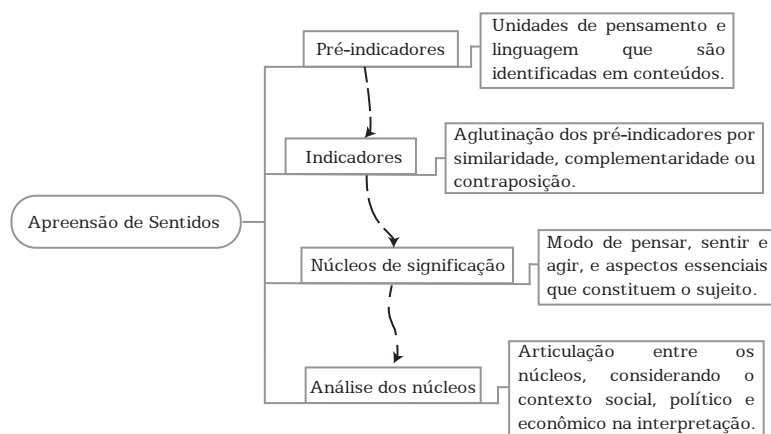
A proposta metodológica de núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) foi adotada como método para investigar a apreensão de sentidos atribuídos por professores iniciantes aos conceitos de ética e estética em seus processos formativos.

Essa proposta metodológica passa pela identificação dos chamados *pré-indicadores*, unidades de pensamento e linguagem que são identificadas a partir do conteúdo expresso em palavras. Esses pré-indicadores surgem reiterativamente nas falas dos participantes da pesquisa/entrevista e demonstram maior carga emocional ou ambivalência, aqui entendendo que o pensamento é sempre emocionado (Aguiar; Ozella, 2013). Tais pré-indicadores irão compor um quadro de possibilidades na organização de *indicadores*, que levam à identificação de *núcleos*. Os indicadores são obtidos por meio da aglutinação dos pré-indicadores por similaridade, complementaridade ou contraposição e “são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231). A articulação desses indicadores, também por similaridade, complementaridade ou contradição, possibilita a organização de *núcleos de significação*.

Sobre esse processo de análise, vale destacar que:

Embora a sistematização dos núcleos de significação seja realizada por etapas (levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização propriamente dita dos núcleos de significação), esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa. (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63).

Por fim, na análise dos núcleos, busca-se a articulação entre eles, ou seja, uma articulação internúcleos. Nessa etapa, considera-se o contexto social, político e econômico na interpretação. O processo é ilustrado na Figura 1.



**Figura 1 – Diagrama do processo de construção de núcleos de significação para a apreensão de sentidos**

Fonte: Cavalcanti (2020).

Com essas considerações sobre a metodologia da análise, passamos aos recortes das falas dos entrevistados, a fim de construir núcleos e analisá-los. Os dados provenientes das respostas foram analisados de forma separada, considerando cada sujeito de maneira individual, pois, embora a fala de um participante pudesse influenciar algum tema discutido por outro, eles utilizavam suas próprias experiências e pensamentos em seus depoimentos. Os pré-indicadores e indicadores foram buscados de forma separada e individual para cada uma das questões propostas na entrevista, enquanto os núcleos foram construídos para cada uma das duas etapas. Sendo assim, aqui serão apresentados os núcleos da primeira etapa da entrevista, a da escolha de objetos que representavam o ser no Pibid, no estágio e na docência.

Pré-indicadores são unidades de pensamento e linguagem, assim, a partir da escuta, da transcrição e da leitura das enunciações, buscamos identificar os diferentes temas presentes nelas, que poderiam se repetir ou não dentro das respostas dadas a uma questão proposta. Cada uma das respostas foi dividida em um conjunto de pré-indicadores, que poderiam ser compostos por uma ou mais expressões/frases interpretadas como relativas a algum aspecto distinto dos demais elementos da fala. Após o agrupamento desses trechos de falas, que caracterizavam pré-indicadores, estes foram nomeados e descritos para que pudessem ser aglutinados como indicadores, considerando relações de complementaridade, similaridade ou contraposição que pudessem ser apontadas. Assim, foram formados conjuntos de indicadores para cada pergunta/questão proposta na entrevista.

Os núcleos são construções, sínteses sobre o modo de pensar, sentir e agir do sujeito. Para cada etapa da entrevista, construímos um conjunto de núcleos por participante. Para isso, consideramos os indicadores das três perguntas/questões propostas na primeira etapa para cada um deles.

### **Buscas e achados (resultados e discussões)**

No presente artigo, apresentaremos os resultados e as discussões referentes à entrevista com a participante Gabriela – em artigos futuros, serão analisados os dados dos outros participantes, João e Luiz. Consideramos que a atuação psicológica da presença de outros interlocutores durante a entrevista existiu na mesma medida que a presença da própria pesquisadora. Na fase da entrevista, aqui exposta, cada participante relacionou um objeto com o seu ser em diferentes momentos de sua formação docente, não havendo influência entre os participantes sobre a escolha dos objetos. Ainda que pudesse ocorrer alguma inibição entre eles ao falarem sobre os objetos escolhidos na presença de outros, essa inibição poderia ser observada durante a entrevista e detectada como pré-indicador na análise, o que não aconteceu.

## Indicadores de Gabriela

### O Pibid e o capacete de ciclista

Gabriela representou o seu ser no Pibid por um capacete de ciclista, pois durante o Programa construiu uma proteção para atuar na educação. No Quadro 2, estão os indicadores e os temas dos pré-indicadores que deram origem a eles, seguidos pela descrição dos indicadores.

**Quadro 2 – Indicadores da fala de Gabriela sobre o Pibid**

Indicadores	Pré-indicadores referentes a:
1. Construções e sentimentos no Pibid	Percepções atuais sobre seu desenvolvimento no processo de participar do Pibid e quebra de expectativas e idealizações nesse projeto.
2. Resgate de si	Olhar sobre seu início no Pibid e seu eu atual e sobre si mesma em formação.
3. Olhar sobre a docência	Percepções de mudanças ao longo do tempo, seu olhar sobre a docência e sobre si mesma como docente.
4. A importância e as práticas do Pibid	A importância e as práticas do Pibid.

Fonte: Elaboração própria.

1. Construções e sentimentos no Pibid: demonstra como Gabriela se deparou com situações escolares que provocaram uma sensação de ferimento, decorrente do fato de não encontrar, no ambiente escolar, o desejo de ação por mudança, que motivava a sua formação docente. Porém, ao mesmo tempo que se sentia ferida, Gabriela foi levada a forjar algo que a auxiliou a não sucumbir à decepção.
2. Resgate de si: é a avaliação de Gabriela sobre si mesma no passado, do seu olhar de encantamento e energia com o qual enxergava e desejava agir dentro da educação. O encantamento e a energia do início da formação de Gabriela foram a abertura para que se machucasse no processo de formação, mas também constituem um aspecto que ainda deseja carregar consigo, pois entende que é possível por meio da prática de refletir.
3. Olhar sobre a docência: ressalta o sentimento de Gabriela de não estar totalmente na educação e as dificuldades diárias que sente no fazer docente. Nessas reflexões, além de partir do Pibid como seu início e como uma fonte na qual busca possibilidades para sua atuação como professora, considera as dificuldades da docência que observa na prática de outros professores.
4. A importância e as práticas do Pibid: é o indicador que constitui uma avaliação de Gabriela sobre o Pibid como um todo. Para além de sua experiência pessoal, considera o Programa importante na formação do professor, pois as práticas desenvolvidas não se limitam a opiniões e ao desabafo, superando isso com discussões e leituras.

### O estágio supervisionado e a mochila

O ser no estágio foi representado pela mochila, pois a memória de carregar diversos materiais para as atividades de regência foi marcante. No Quadro 3, estão os indicadores e os temas aos quais se referem, seguidos pela sua descrição.

**Quadro 3 – Indicadores da fala de Gabriela sobre o estágio supervisionado**

Indicadores	Pré-indicadores referentes a:
5. Recursos materiais para a prática docente	Materiais para sua prática no estágio e a falta de recursos na escola.
6. O estudante para além da sala de aula	De onde fala a estagiária, interação com os estudantes, como os estudantes veem a estagiária e o estudante na sociedade.
7. A reflexão no estágio	Reflexão no estágio.
8. Conclusões sobre o estágio	Conclusões sobre o estágio.
9. Olhar sobre a prática docente	Olhar sobre a prática docente.

Fonte: Elaboração própria.

5. Recursos materiais para a prática docente: trata-se da representação feita por Gabriela do estágio supervisionado como uma mochila. Esse momento de formação remete a sua lembrança de carregar diversos materiais que utilizaria nas regências na escola. A necessidade de providenciar por conta própria os materiais para as aulas ocorreu pela carência de recursos na escola em que se realizou o estágio.
6. O estudante para além da sala de aula: relaciona a estagiária, no contexto da comunidade escolar, moradora da vizinhança e que tinha contato com os alunos e suas histórias, envolvendo tanto situações de violência quanto de superação. Além disso, Gabriela descreve os momentos em que os estudantes ofereciam ajuda para carregar materiais e aqueles em que se sentiu afetada ao ter conhecimento de suas histórias.
7. A reflexão no estágio: é o indicador que remete aos momentos de reflexão e de orientações que a estagiária teve dos professores da universidade. Destaca o falar, o descrever e o escrever sobre o que fez e viu na escola. Essa prática, para Gabriela, vai além do relato, é também um instrumento de reflexão.
8. Conclusões sobre o estágio: são contraposições feitas por Gabriela ao avaliar sua experiência de estágio, que é considerada boa, mas também difícil.

9. Olhar sobre a prática docente: é o olhar de Gabriela sobre as práticas realizadas por professores que conheceu, avaliadas a partir de todas as vivências e dificuldades que ela mesma teve como estagiária. Considerando bons os resultados de práticas que observa e toma conhecimento, Gabriela reconhece a realização do trabalho do professor como uma atividade que exige esforço e que não pode ter sua origem compreendida considerando as mesmas condições de trabalho que conheceu durante o estágio.

#### A efetiva docência e o carregador de celular

O ser docente foi representado por Gabriela pelo carregador de celular, que além de ter sido um recurso muito utilizado durante suas aulas representa a sobrecarga de trabalho que sentiu ao se dedicar de forma intensa ao planejamento das aulas. No Quadro 4, estão os indicadores, seguidos pela descrição deles.

**Quadro 4 – Indicadores da fala de Gabriela sobre a efetiva docência**

Indicadores	Pré-indicadores referentes a:
10. Buscando um trabalho colaborativo	Possibilidades de trabalho em equipe em diferentes instituições de ensino e trabalho colaborativo.
11. Condições para a construção da prática docente	Condições de contorno na prática docente, recursos materiais e fins da prática docente no cursinho.
12. Os estudantes e suas dificuldades	Os estudantes e suas dificuldades.
13. Colocando-se no lugar dos estudantes	Reconhecimento do que sentiu e partilha de recursos.
14. Construção das suas práticas como docente	Conclusões sobre a experiência docente, expectativas sobre as suas práticas, construção de alternativas, escolhas e sentimentos na atividade docente.
15. Formação e percursos pessoais	Formação do seu ser pesquisadora e do seu ser professora e percursos pessoais que inspiram a prática profissional.
16. Valorização do professor	Valorização do professor.

Fonte: Elaboração própria.

10. Buscando um trabalho colaborativo: constituiu-se pelas problemáticas identificadas e sentidas por Gabriela a respeito do trabalho do professor em um cursinho. Nesse ambiente, pode não existir um espaço de convivência entre os professores, de forma que trabalhos colaborativos sejam facilitados, porém, mesmo nesse contexto, Gabriela conseguiu parcerias para desenvolver atividades interdisciplinares e ajuda no trabalho com os conteúdos e dificuldades dos estudantes.



11. Condições para a construção da prática docente: é o indicador que se refere às condições materiais e estruturais em que a prática de Gabriela, como professora, desenhar-se-ia. Inclui os dilemas sobre as escolhas de planejamento e ações tomadas dentro do cronograma de provas, o material de estudos disponibilizado, que considerava inadequado para atender a meta de preparação para provas de vestibular, e as reflexões sobre os fins da educação.
12. Os estudantes e suas dificuldades: é um indicador que diz respeito não apenas à falta de domínio de conteúdos considerados básicos, mas também à necessidade de equilíbrio de emoções para melhor iniciar o desenvolvimento de atividades propostas durante as aulas e na realização de provas.
13. Colocando-se no lugar dos estudantes: acompanha os momentos de reflexões nos quais Gabriela pensa como se estivesse no lugar dos estudantes, tanto sobre as necessidades de recursos, como uso da tomada da sala de aula para carregar o celular, quanto os comportamentos de ansiedade antes de iniciar as atividades propostas.
14. Construção das suas práticas como docente: relaciona-se às alternativas que Gabriela desenvolveu como formas de ação no contexto de trabalho que encontrou e observou no cursinho pré-vestibular. Usou experimentos e realizou um projeto de meditação como parte de seu conjunto de prática, porém, avalia que, devido ao contexto, realizou tais ações de forma controlada. No seu fazer docente, sentiu uma responsabilidade que a motivou a selecionar bem os conteúdos, com base em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizar pesquisas e organizar materiais, o que se configurou como trabalho extra, sensação de sobrecarga, cansaço e muito aprendizado.
15. Formação e percursos pessoais: é a reflexão de Gabriela sobre o seu eu professora e o seu eu pesquisadora, sendo que o segundo é sentido como uma construção mais definida. Além dessa reflexão, ela também fala sobre os seus percursos de superação de doenças e o seu encontro com a meditação, recurso que foi incorporado à sua docência como um projeto.
16. Valorização do professor: é a fala de Gabriela sobre a administração de recursos financeiros, para além do âmbito do trabalho. Conta sobre a má gestão de recursos públicos pela prefeitura, que culminou no não pagamento de salário pelo trabalho que desenvolveu como professora no cursinho.

### *Núcleos de Gabriela*

Os núcleos são construções, sínteses sobre o modo de pensar, sentir e agir do sujeito. Para essa etapa da entrevista, foi construído um conjunto de núcleos por participante. Para isso, aqui consideramos como indicadores as três perguntas/questões propostas: a representação do ser pibidiano, do estagiário e do docente por objetos que estivesse carregando consigo. No Quadro 5, apresentamos os cinco núcleos de significação emergentes a partir da articulação dos indicadores, elencados anteriormente.

**Quadro 5 – Núcleos: organização de indicadores para Gabriela**

Núcleos/momentos	Indicadores		
	Pibid	Estágio	Docência
I. Dificuldades e superações	Construções e sentimentos no Pibid (1)	Conclusões sobre o estágio (8) e Olhar sobre a prática docente (9)	Buscando um trabalho colaborativo (10) e Formação e percursos pessoais (15)
II. Dificuldades e expectativas	Resgate de si (2) e Olhar sobre a docência (3)		Construção das suas práticas como docente (14)
III. Recursos e condições para a prática docente		Recursos materiais para a prática docente (5)	Condições para a construção da prática docente (11) e Valorização do professor (16)
IV. Os estudantes, suas interações e sentimentos		O estudante para além da sala de aula (6)	Os estudantes e suas dificuldades (12) e Colocando-se no lugar dos estudantes (13)
V. Os espaços institucionais na formação inicial	A importância e as práticas do Pibid (4)	A reflexão no estágio (7)	

Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2020).

Descrição dos núcleos construídos:

- I. O núcleo “Dificuldades e superações” foi construído a partir das dificuldades sentidas e relatadas por Gabriela, acompanhadas pela descrição de como as superou. No tocante ao momento de participação no Pibid, Gabriela descreve o sentimento de ter se machucado ao conhecer uma educação escolar que divergia de suas expectativas de transformação, encontrando educadores que nem sempre agiam em prol de mudanças. Mudanças que podem se referir às condições em que a educação se realiza, deixando de reproduzir desigualdades na sociedade, ou seja, uma busca por transformação, por justiça e por libertação social coletiva.

Quando fala sobre o estágio, Gabriela recorrentemente expressa a experiência como difícil e boa. Por essa dicotomia, podemos considerar que, mesmo com as dificuldades percebidas e enfrentadas como estagiária, houve bons momentos relacionados à sala de aula. Ao descrever que carregava diversos materiais para usar em suas propostas de aula, pois na escola havia carência de recursos, a estagiária nos conta sobre a interação com os estudantes que se propunham a ajudá-la ao final das aulas, porém, não houve falas que remetessem a frustrações no estágio nem queixas sobre o comportamento e a participação dos estudantes.

Com relação a sua atuação como professora no cursinho, Gabriela relata a ausência de espaços de convivência para interação entre os professores no ambiente de trabalho, porém, que conseguiu realizar atividades interdisciplinares em colaboração com os poucos colegas com quem firmou parceria. Essas atividades são avaliadas por ela como bem-sucedidas e chegaram a auxiliar no trabalho com as dificuldades dos estudantes quanto aos conteúdos considerados básicos.

O rompimento da unidade “trabalho docente e intenção pela mudança”, idealizada por Gabriela, gerou um sentimento machucado; esse sentimento encontra consonância na afirmação de que “impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso” (Freire, 2014, p. 22). Observando a esperança de Gabriela – de que quem está na educação almeja mudança –, somos confrontados com a ideia de que reconhecer o mundo histórico, cultural e político não implica querer mudá-lo. A opção pela mudança está relacionada a uma concepção de mundo e de ser humano, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (Freire, 2017, p. 75). Ou se assume uma posição de que a mudança é necessária e, assim, a convicção de que é possível mudar, ou se opta pela reprodução das estruturas que mantêm o sistema. Reconhecendo que o sistema em que estamos inseridos, e do qual fazemos parte, é desumanizante, Freire (2014, p. 22-23) afirma que “a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso [...] resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização”.

II. No núcleo “Dificuldades e expectativas”, identificamos falas que contrapõem as expectativas e as dificuldades que Gabriela encontrou na sua atuação na educação ao ocupar diferentes papéis. As idealizações sobre a educação que Gabriela carregava no início de sua formação docente, como pibidiana, foram contrapostas pelas dificuldades sentidas na interação com a realidade escolar. Essa contraposição machucou Gabriela, pois, em suas palavras: “me machuquei muito, eu me machuquei no Pibid, que foi... assim, eu aprendi muito e por aprender muito... e querer mudar muito e nem todo mundo da escola, daquele ambiente, querer mudar, eu me machuquei porque eu... vivia naquele mundo de ilusão, de achar que todo mundo que está na educação quer mudar”. Machucando-se, nas vivências proporcionadas pelo Pibid, construiu nesse período uma proteção para atuar na área, assim o seu eu pibidiano foi representado por um capacete de ciclista. Retomando esse momento de formação, Gabriela sente que não deixou de ter vontade de mudar, porém, diz que hoje “acho que eu dei uma endurecida” e sente “muita saudade daquela época, porque eu tinha [...] uma inocência”, e vê na reflexão uma forma de “não perder esse brilho, sabe? Que eu tinha no começo como pibidiana, eu acho muito bonito, eu acho que foi o auge, assim, o Pibid”.

Percebemos que Gabriela não desistiu de se arriscar em mudanças, pois como professora relata ter chegado no cursinho “querendo fazer vários experimentos! Várias coisas diferentes. Só que tem um cronograma, o Enem tem data, então eu tentei fazer tudo que eu sempre quis como professora, mas muito controlado”. Com isso, usou diferentes espaços para realizar as aulas, como o teatro para fazer atividades de meditação, projeto que chamou de “Física com Meditação”. Como professora, as expectativas ainda se chocaram com a realidade de trabalho e provocaram, como reação, a criação de formas de ação considerando as dificuldades observadas e sentidas. Trabalhar as dificuldades dos estudantes de forma coerente com os fins da educação/ensino do cursinho, não deixar de realizar experimentos e atividades com jogos, mesmo tendo poucas aulas, foram maneiras de preservar suas expectativas como docente no contexto de trabalho encontrado.

Como aplicar ideias envolvendo o uso de experimentos e jogos em um contexto no qual se deve trabalhar tantos conteúdos cobrados por diferentes provas de vestibular é um dilema que Gabriela sente, mas que não a impede de refletir sobre a possibilidade de existirem outras formas de estruturar os conteúdos e as datas de provas com o trabalho das necessidades dos estudantes, a fim de promover a aprendizagem. Aqui continuamos vendo o desejo por mudança, dessa vez por modos de realizar a atividade educativa não apenas reproduzindo conhecimentos. Embora relate que “ficava naquele dilema e até hoje fico, eu não sei como encaixar isso”, revela refletir sobre suas próprias ações e sentimentos como professora. Todo esse processo se encaixa na necessidade de “ressignificar o passado, modificando e recriando o presente, em função daquilo que se projeta e que projeta o próprio sujeito que cria” (Zanella *et al.*, 2006, p. 11) para criar em uma perspectiva de esteticidade.

III. O núcleo “Recursos e condições para a prática docente” se constitui pelo impacto dos recursos disponíveis para a realização de atividades nas aulas sobre o fazer docente de Gabriela. A disponibilidade de recursos foi tão marcante que o ato de carregar os materiais para a escola foi usado para representar a realização das atividades de estágio na formação inicial.

Observando uma carência de recursos materiais nas escolas em que realizou as atividades de estágio, Gabriela providenciava e carregava materiais que utilizava nas regências. Sobre isso lembra e descreve interações com os estudantes nas aulas, como quando ao final do período de aula “estar carregando a mochila para ir embora e meus alunos ajudando, porque como eu era da comunidade, todo mundo me conhecia”.

Já como professora, a disponibilidade de recursos voltou a ser lembrada, agora avaliando a qualidade do material de estudo fornecido aos alunos que, considerando inadequada, levou Gabriela a se empenhar na

realização de um trabalho extra de pesquisa, para atender a expectativa que tinha do seu fazer docente. Acerca de tal trabalho revela que “foi muito cansativo, porque foi um trabalho extra que eu fiz”, além disso, sentiu “uma responsabilidade muito grande e por vezes ficou muito sobrecarregada”. Contando com poucos recursos para as aulas, como o projetor e a apostila, houve a necessidade de usar recursos próprios, o celular pessoal. Também ressalta a interação com seus colegas de trabalho com quem conseguiu desenvolver projetos e atividades, como jogos. O comprometimento em adequar os objetivos do cursinho com o que observou dos estudantes e o sentimento de responsabilidade que citou revelam uma responsabilidade ética da profissão, ao realizar uma sistematização de prioridades nos conteúdos a serem trabalhados nas aulas, indo ao encontro da realidade dos estudantes, mesmo com as dificuldades identificadas, sem “negar a quem sonha o direito de sonhar” (Freire, 2017, p. 141), o que remete à amorosidade do querer bem ao educando.

O trabalho extra ao qual Gabriela se propôs, o uso de recursos próprios e o não recebimento de meses de salário são elementos que fazem parte do entendimento de que a profissão professor é desvalorizada na medida em que esse sujeito trabalha “por amor” e é precarizada quando parece natural a necessidade de emprego de recursos próprios.

Na fala sobre o Pibid, os aspectos desse núcleo não foram mencionados, o que pode ser decorrente de esse momento de formação ter sido mais centrado na construção, ou reconstrução, de si mesma na área da educação. Outra influência desse fato pode ser que todos os recursos necessários para realizar atividades do Pibid eram organizados/confeccionados pelos pibidianos e providenciados com verbas do próprio Programa.

IV. No núcleo “Os estudantes, suas interações e sentimentos”, evidencia-se o olhar de Gabriela sobre os alunos com que interagiu durante sua formação inicial e como professora, buscando entender os indivíduos para além da sala de aula, como seres que interagem na sociedade e consigo mesmos.

Como estagiária, considera o contexto social dos alunos, tendo em vista que morava próximo da escola. Além do conhecimento da vida escolar dos estudantes com quem interagiu, destaca que tomou conhecimento de histórias nas quais os estudos tiveram impacto para uma mudança de vida dos indivíduos, mas também histórias nas quais alguns tiveram suas vidas encurtadas. Aqui Gabriela não fala sobre aprendizagem, mas, sim, sobre situações que a afetaram emocionalmente, como ao conhecer histórias de violência contra uma estudante.

Mantendo um olhar sensível sobre os alunos, como professora, passa a relatar as dificuldades de aprendizagem desses, tanto por não dominarem conteúdos básicos quanto pela ansiedade, que se manifestava antecedendo a realização de exercícios nas aulas e as provas. Com referência a isso,

Gabriela construiu práticas de trabalho alternativas para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus estudantes, como o projeto que chamou de “Física com Meditação”.

Ao refletir sobre as dificuldades relacionadas aos momentos de ensino-aprendizagem, Gabriela, como professora, volta sua fala às condições nas quais esse processo ocorre, como no dividir a única tomada da sala entre as diversas necessidades presentes, baterias de celular e o acontecimento da aula. Aqui identificamos um querer bem aos educandos, pois, ao falar sobre representações de si durante seu processo formativo como docente, não se fecha ao sofrimento e à inquietação dos estudantes. Sensível, Gabriela percebe e incorpora à sua docência a dedicação de atenção às interações na sala de aula/escola como interações humanas, dado que “significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (Freire, 2017, p. 138).

Os estudantes de cursinho pré-vestibular são jovens e adultos que almejam ingressar no ensino superior, e podemos ligar as práticas de Gabriela à ação cultural para a liberdade discutida por Paulo Freire, pela qual temos que a “pobreza e desigualdade se combatem mediante o fortalecimento das capacidades de pessoas e os recursos das comunidades para agir por si mesmas, resolvendo problemas e melhorando sua qualidade de vida” (Oliveira, 2010, p. 215) o que, entre outras coisas, implica o resgate de autoestima, dignidade, confiança e sentido de futuro.

O aspecto da aprendizagem e da construção de práticas, a partir da sua observação sobre as dificuldades dos estudantes, não é citado nas falas sobre o Pibid e o estágio. Consideramos que, como professora, a responsabilidade que sente pode ser o fator que a leva a esse tipo de reflexão/ação.

V. “Os espaços institucionais na formação inicial” é um núcleo construído a partir das falas de Gabriela sobre os momentos de formação inicial e o espaço da universidade. Ao falar do Pibid, destaca a importância do Programa na formação de professores, pelas práticas realizadas durante as reuniões e os momentos de estruturação de pensamentos e ações mediante leituras, discussões e vivências na escola. Do estágio retoma a orientação dada pelos professores da universidade e a prática da escrita como registro das vivências e observações nas escolas, o que ia além do relato, sendo também reflexão. Em sua experiência docente no cursinho pré-vestibular, Gabriela sentiu falta de um espaço de diálogo com os colegas professores, para firmar parcerias, realizar atividades e compartilhar observações sobre os estudantes, espaço esse que imagina existir em uma escola, ao dizer que “não é igual uma escola que você entra na hora do intervalo tem um monte de professor”, e que experimentou na universidade durante sua formação inicial, em reuniões e aulas.

## Considerações

O objetivo deste artigo foi compartilhar a primeira parte da análise realizada a partir de uma, dentre três entrevistas feitas coletivamente, com uma professora recém-formada que teve em sua formação inicial o contato com escola, professores e estudantes também ao participar do Pibid, além das atividades de estágio. Como instrumento inicial, utilizamos uma dinâmica de representação do próprio ser de cada um dos participantes, na condição de pibidianos, estagiários e docentes, mediante objetos que estivessem carregando consigo. Embora, nesses momentos, questões que remetem à ética e à estética ainda tivessem sido estimuladas por perguntas, foi possível pontuar elementos de falas, como reflexões que marcaram a trajetória de Gabriela como iniciante na docência.

As análises aqui apresentadas foram parte da nossa busca por responder “Quais os sentidos atribuídos a ética e estética no exercício da docência, que emergem em discussões sobre situações de sala de aula entre professores que vivenciaram o Pibid, o estágio supervisionado (estágio) e a efetiva docência (docência)?” por meio da apreensão de sentidos.

Nas falas e reflexões de Gabriela, podemos encontrar elementos de ética e de estética nas relações que teceu com os estudantes, na forma que reflete sobre sua prática e na disposição e no comprometimento com que realiza as atividades docentes. Evidenciamos, em Gabriela, o seu olhar de querer bem aos estudantes e também os seus processos de reconstrução dentro da educação – que remetem à ética da responsabilidade de seu trabalho e à estética de ressignificar e compreender o mundo a partir dos sentidos.

Participando do Pibid, as experiências de Gabriela na escola provocaram um processo de quebra de expectativas, o que a machucou, porém, no mesmo projeto, nas reuniões na universidade, ela pôde desabafar, estudar e discutir. No estágio, percebe a realidade dos estudantes e relata o hábito de registrar suas observações e reflexões em um caderninho; suas anotações eram levadas para as reuniões na universidade. Como professora, em cursinho pré-vestibular, Gabriela aponta as dificuldades que percebeu para realizar sua prática docente, como encontrar espaços de interação com os demais professores, muito conteúdo a ser trabalhado, pouco tempo de aulas para incluir atividades diferentes no cronograma, qualidade inadequada da apostila, dificuldades dos estudantes em conceitos considerados básicos e em controlar as emoções em um momento de prova, entre outros. Porém, por meio de seus relatos, notamos que Gabriela construiu sua própria forma de agir e pensar a/na docência, pois descreveu as parcerias que firmou com outros



professores, a realização de atividades de jogos, o desenvolvimento de experimentos da área que leciona e os projetos que trabalhavam a concentração e a calma dos estudantes. Gabriela revelou também, em seus relatos, que busca entender quem são os estudantes, para além do contexto da escola, observando-os e observando o mundo, querendo entender como eles se expressam e pensam, para isso, reconhece que precisa compreender os produtos culturais que consomem, pois, dessa forma, pode se aproximar e aproximar os conhecimentos escolares deles.

A busca por elementos de ética e estética na formação e na atuação de Gabriela pode ainda ser mais explorada com a segunda parte da entrevista, não retratada neste artigo, realizada no âmbito da pesquisa. Aqui apresentamos a organização da análise a fim de investigar o tema ética e estética na formação de professores através dos núcleos de significação e em caminho da apreensão de sentidos.

Por fim, cabe ressaltar que a pesquisa evidencia que a ética e a estética na formação inicial de professores contribuem para a ampliação de diferentes aspectos que tecem a trama da educação, desde que a sensibilização e a reflexão fomentem práticas construídas em prol da humanização e da compreensão do mundo pelo sentir. Ao refletir sobre a ética e a estética, associadas à própria condição humana, formando o professor com intencionalidade acerca de tais aspectos, também intencionalmente, contribuir-se-á para uma educação humanizadora.

---

## Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimoramento a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J., SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- ALMEIDA, E. A. A. Estruturação do self de Lygia Clark: uma terapia poética na ditadura militar brasileira. In: COLÓQUIO DO COMITÊ BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA ARTE: ARTE EM AÇÃO, 36., 2016, Campinas. *Anais...* Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro de História da Arte (CBHA), 2017. p. 666-678.

AMORIM F. V.; CALLONI, H. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 399-411, maio/ago. 2017.

BEDORE, R. C.; BECCARI, M. N. Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 487-498, set./dez. 2017.

CAPECCHI, M. C. V. M.; GOMES, V. M. S.; MARQUES, M. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 690-709, set./dez. 2017.

CARVALHO, D. H. B. O corpo na poética de Lygia Clark e a participação do espectador. *Moringa: Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 131-142, jul./dez. 2011.

CAVALCANTI, A. M. M. *Diferentes momentos de formação do professor crítico reflexivo: a estética e a ética em tempos de reafirmar o ser*. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2020.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, R. D. Instituto de ação cultural (Idac). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 214-216.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

REDIN, M. M. Estética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 165.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Ética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 166.

ZANELLA, A. V. et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores (as). *Cadernos de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 1-17, 2006.

---

Recebido em 15 de dezembro de 2021.

Aprovado em 04 de agosto de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva

Priscilla de Andrade Silva Ximenes<sup>I,II</sup>

Geovana Ferreira Melo<sup>III,IV</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>

### Resumo

O artigo analisa impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo. Discute também como o engendramento da educação e da formação docente tem se pautado por um ideário determinado pelo mercado com base nos princípios administrativos e empresariais. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, realizada mediante análise da legislação educacional e de entrevistas com um grupo de professoras formadoras. Os resultados apontam para a reconfiguração da formação continuada na RME de Goiânia, subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita pela BNCC e pela BNC-Formação.

Palavras-chave: políticas de formação de professores; currículo; BNCC; BNC-Formação.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Catalão (UFCat). Catalão, Goiás, Brasil. *E-mail*: <priteducadora@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <geovana.melo@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, Brasil.

## **Abstract**

### ***BNC – Teacher Training: from a complete subordination of educational policies to BNCC to the path of propositional resistance***

*The article analyzes the impacts of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) in the attempt to standardize the curriculum and teaching work under the logic of capital, neoliberal policies and the ordering of the minimum state. It also discusses how education and teacher training have been engendered according to an ideology set by the market based on administrative and business principles. This case study research was carried out the Rede Municipal de Ensino (RME) of Goiânia, from the analysis of educational legislation and interviews with ten teacher trainers. Results point to the reconfiguration of continuing education in the RME of Goiânia, supported by the pragmatic and technocratic premise of education and teacher training as prescribed by BNCC and BNC-training.*

*Keywords: teacher education policies; curriculum; BNCC; BNC-Training.*

---

## **Resumen**

### ***BNC – Formación docente: de la completa subordinación de las políticas educativas al BNCC al camino de la resistencia proposicional***

*El artículo analiza los impactos de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y de la Base Nacional Comum (BNC-Formação) en el intento de estandarizar el currículo y el trabajo docente bajo la lógica del capital, las políticas neoliberales y el ordenamiento del Estado mínimo. También se analiza cómo la generación de la educación y la formación del profesorado se ha guiado por una ideología determinada por el mercado basada en principios administrativos y empresariales. Se trata de una investigación de estudio de caso en la Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, realizada a partir del análisis de la legislación educativa y entrevistas con un grupo de profesoras formadoras. Los resultados apuntan a la reconfiguración de la educación continua en la RME de Goiânia, sustentada en la premisa pragmática y tecnocrática de educación y formación docente prescrita por BNCC y BNC-Formación.*

*Palabras-clave: políticas de formación docente; currículo; BNCC; BNC-Formación.*

---

## Introdução

Em face da defesa da educação de qualidade para todos e todas, destaca-se a formação de professores como dimensão fundamental para a obtenção desse direito humano irrevogável. Contudo, a valorização e a construção da profissão docente estão diretamente relacionadas com a política de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração. Nesse sentido, o debate sobre os impactos das reformas educacionais nas políticas públicas educacionais e, mais especificamente, para a formação e profissionalização docente no Brasil pode apontar (des)caminhos para transformações necessárias.

Entre as muitas contradições engendradas a esse fenômeno educacional, ressalta-se a centralidade dada à formação dos professores que atuam na educação básica pelo atual modelo de regulação das políticas educativas nacionais, circunscrito no ciclo de reformas nos sistemas educacionais de países da América Latina a partir dos anos 1990. Ressalta-se, ainda, que a constituição dessa reforma educacional no Brasil tem sido substancialmente fomentada por organismos internacionais e se deu com base em um direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social.

As preocupações em articular políticas de formação às condições de profissionalização foram sendo incorporadas na agenda global e regional, por força e influência de agências e organismos internacionais. Destes, há especial destaque para o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Ao assumir que a melhoria da qualidade da educação depende fundamentalmente da valorização profissional e da formação docente, os relatórios publicados pela OECD intitulados *Creating effective teaching and learning environments: first results for Talis* (OECD, 2009) e *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD, 2005) destacam que os professores devem ser tomados em consideração na melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem.

As avaliações (enviesadas e contraditórias) realizadas por esses organismos tiveram papel central na degradação da imagem das escolas públicas e na noção de que o insucesso dos alunos era fruto de práticas ruins de professores incompetentes. Esses aparatos avaliativos explicitam e marcam a força das políticas educacionais ancoradas no ideário neoliberal, que tem como prerrogativa a diminuição das obrigações básicas do Estado e, em contrapartida, o incremento e a sofisticação do controle por meio das avaliações em larga escala.

Entre as ações que fomentaram a reforma, destaca-se um dos projetos mais importantes para o continente na década, intitulado *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, realizado pela Unesco, em 1993, o qual pretendia alertar os países para a necessidade de se

profissionalizar a ação educativa, atuando sobre ministérios, secretarias, instituições formadoras e docentes (Unesco, 1993). Assim, o projeto de formação docente é tomado como elemento imprescindível para a consolidação do projeto dos reformadores.

Partindo dessa compreensão, este trabalho analisa alguns dos impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo, bem como o engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado mediante princípios administrativos e empresariais: gestão, planejamento, previsão, avaliações sistêmicas, controle, êxito.

Tendo em vista tais dilemas e sob a base epistemológica do materialismo histórico-dialético, foi realizada uma pesquisa empírica com professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO, com o objetivo de analisar as relações estabelecidas entre as diretrizes oriundas das atuais políticas de formação de professores e do crescente movimento de padronização do currículo com o trabalho docente na educação básica.

Ao nos aproximarmos do materialismo histórico-dialético, é possível identificar que "a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade" (Almeida, 2018, p. 16). Ao conceber o concreto (realidade) como ponto de partida para que seja abstraído no pensamento, por meio do trabalho teórico, constrói-se a concretude do real com base em representações e concepções, que retornam ao concreto pensado como processo de síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, a apreensão da realidade implica as relações imanentes entre essas três categorias: singular, universal e particular. Assim, em sua forma singular, o objeto revela o que é em sua "imediatez (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social" (Almeida, 2018, p. 16).

Lukács (1970), ao interpretar o que a dimensão particular representou para Marx, indica ser esta a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que, por estarem interligados e interdependentes, não podem ser compreendidos por si mesmos ou isoladamente. Ao problematizar os impactos das atuais políticas educacionais, entendidas como dimensão universal, traduzidas na BNCC e na BNC-Formação de professores, e como esses dispositivos legais se materializam na rede municipal de educação infantil (dimensão singular), identificamos a clara tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo. Portanto, a categoria mediação entre o singular e o universal se fez fundamental para a construção das interpretações possíveis sobre o objeto de pesquisa.

Nesse sentido, o presente texto explicita a análise da pesquisa e se divide em duas partes: a primeira apresenta uma contextualização



e análise da constituição e elaboração desses documentos e a segunda, as percepções de professoras formadoras da educação básica frente à tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente.

## **1 A BNCC e a BNC para a formação de professores da educação básica (2020): contradições e retrocessos**

O debate sobre os impactos das políticas públicas educacionais nos processos formativos e no trabalho docente pode apontar para o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo, mais especificamente, para os (des)caminhos escolhidos para as transformações necessárias, partindo do princípio que a legislação, as reformas e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras não surgem desconexas de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, pensar na formação e no trabalho docente a partir das relações de conflitos, resistências e conciliações com a política pública educacional apresenta-se como tarefa necessária e desafiadora, uma vez que coadunamos com Freitas e Molina (2020) ao refletirem que qualquer manifestação política não é um fenômeno estático, mas um fenômeno que acompanha as mudanças do seu tempo histórico e representa o anseio de determinada sociedade quanto ao projeto social que se efetiva pelas ações (ou não ações) do Estado. Ademais, o processo de elaboração e implementação de uma política não é linear, uma vez que o texto final que constitui o documento é “produto e produtor” de sentido, por isso, não fala por si só e não é capaz de abarcar a complexidade das relações em que se constitui.

Apesar de ocupar centralidade nas reformas educacionais da década de 1990, esse debate ainda é tomado como elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa. “[Com] o foco na política de profissionalização docente, compreendem o conceito de profissionalização pelo uso político que dele é feito, relacionando-o à formação do professor como questão de Estado” (Raupp, 2008, p. 22), o que, segundo Shiroma e Evangelista (2003), é uma estratégia de cooptação dos professores para a implantação das reformas educativas alinhadas à nova ordem mundial.

Evidenciam-se nesse campo de contradições das políticas educacionais dois projetos em disputa, especialmente, no que tange à formação de professores. De um lado, a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado, o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes de educação. Nesse contexto paradoxal das reformas, marcado por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e pela precarização/desqualificação do trabalho docente, é que analisamos as concepções que delineiam a formação de professores pautadas sobre o alicerce das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade.

As recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores da educação básica, oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria constituir órgão máximo de Estado para a construção coletiva de políticas educacionais, mas contraditoriamente, nos últimos quatro anos, tem encaminhado diversas alterações de forma arbitrária, consolidando-se, portanto, como órgão de governo, acabam por desvelar a relação do CNE e de seus principais conselheiros com os interesses do campo privado-mercantil, com o intuito de manter a hegemonia capitalista no País, ao desconsiderar a necessidade histórica de uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e o plano de carreira.

Entre as reformas, elaborou-se à revelia do debate democrático e encaminhou-se ao Conselho Pleno (CP) o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Os referidos documentos legais forjam o necessário atendimento aos desígnios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. MEC, 2018b). A olho nu, pode-se identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC-Formação.

A par dos interesses privatistas, que assinalam o movimento denominado por Siqueira (2020) de “Neoeconomicismo” na educação, justificado pelo mote de agências multilaterais, a educação brasileira tem sido atacada em suas diversas áreas, especialmente no campo da formação de professores. É importante destacar que essa reconfiguração está alicerçada na teoria do capital humano, sumariamente díspar da teoria do desenvolvimento humano, pois está subsumida em uma lógica que assinala a educação como fator estratégico de desenvolvimento econômico e social, essencial para o fortalecimento do modo de produção capitalista.

Nesse contexto, ressalta-se o fato de esses documentos terem sido formulados em completo descompasso com as necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério em nosso País e sem diálogo com os professores e as instituições escolares. Destaca-se, ainda, o caráter tecnocrático da formação docente expresso pelos documentos, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhado exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pela agressiva ação dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação de estados e municípios (Freitas; Molina, 2020).

As atuais políticas de desmonte da educação pelo CNE evidenciam movimentos anacrônicos, ao se considerar a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, que inaugurava uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras (Dourado, 2015). Entre as alterações nas políticas nacionais de formação de professores,

ressaltamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica – Resolução CNE/CP nº 02/2015, instituída no governo de Dilma Rousseff, em cumprimento à Meta 15 do PNE (2014-2024), substituindo a anterior Resolução CNE/CP nº 2/2002.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2014, p. 31).

As DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015) constituem-se como importante avanço para o campo, em primeiro lugar, por terem sido democraticamente concebidas como expressão das comunidades acadêmicas, escolares e entidades do campo educacional, com representatividade política e civil, e, em segundo lugar, por sinalizarem melhor organicidade nos projetos formativos. Ao contemplarem as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras. Ao terem por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional, considerando uma base comum que deveria ser garantida por meio de conteúdos (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), podem contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Brasil. MEC. CNE, 2015b).

Além disso, reforçam a necessidade de maior participação reguladora do Estado para dar continuidade à implementação das diretrizes até então vigentes com vistas à garantia do desenvolvimento profissional. Assim, ratificam princípios que buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definirem a base comum nacional para a formação docente. Trata-se, pois, de demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação e, de modo articulado, de questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, à carreira, aos salários e às condições de trabalho (Dourado, 2015).

Nessa perspectiva, as DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015), no artigo 16, parágrafo único, indicam que a formação continuada apresenta sua concepção de desenvolvimento profissional docente, considerando não apenas a formação e as condições materiais para o trabalho, mas voltando o olhar para as necessidades formativas manifestadas no/do contexto de atuação do professor e da sua prática docente, como pode ser vislumbrado no documento, especialmente nos itens I e III, conforme citado:

I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil. MEC. CNE, 2015b, p. 14).

Destaca-se, ainda, no referido texto, o protagonismo do professor no seu processo formativo, que tenha como eíde a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional. Além disso, potencializa a construção da identidade profissional docente, que pode se desdobrar em diferentes ações e projetos de formação: desde formação em serviço (no horário e local de trabalho) garantida pela própria rede de ensino até os processos formativos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Assim, a principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético.

Na mesma direção, é aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 21 de dezembro de 2006, substituindo “educação pré-escolar” por “educação infantil” no antigo texto da Constituição Federal de 1988: “VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (Brasil, 1988), e alterando a competência do município, que agora deveria se organizar para assegurar e regulamentar programas e ações não apenas que atingissem a pré-escola, como preconizado anteriormente, mas também relativos à creche, portanto abrangendo toda a educação infantil.

Assim, ainda que as ações e iniciativas governamentais não tivessem esgotado os dilemas e desafios para a formação de professores na educação infantil, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi acolhida no meio acadêmico como conquista expressiva da área da Educação. Desse modo, traçou novos contornos (ainda que lentos e singelos) no cenário educacional, rompendo com a noção de competências, até então presentes de modo nuclear nas diretrizes após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), mobilizando a criação de novas legislações, de pesquisas acadêmicas na área da formação de professores, para a proposição de melhorias da qualidade do ensino, análise da qualidade da formação oferecida em diferentes cursos e lócus formativo e na regulação do Estado para melhores condições de trabalho.

Contudo, após o ano de 2016, com a predominância de governos conservadores, evidenciou-se um marco no rompimento com a legalidade democrática no Brasil, mediante a adoção de novas políticas, programas e ações do governo federal, que ocasionaram ruptura e retrocessos nas políticas sociais e educacionais e desmontes de conquistas históricas no campo educacional.

Nesse cenário marcado por contradições, por discurso de ódio e ataques aos professores e à escola pública, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. O documento aprovado sofreu duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática, uma vez que não representa a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente pelo diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional.

De acordo com Aguiar (2018) e Farias (2019), aprovada pelo CNE com base em documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a BNCC se deu de maneira intempestiva, desvelando interesses diversos e contraditórios, rompendo com processos coletivos de discussão e negociação legalmente constituídos ao estabelecer uma base nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã.

Retornando à noção de competências, com a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos, sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas, a BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais do MEC, impactando diretamente as políticas de educação infantil e de formação docente. Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, dada a concepção restrita de educação e currículo, pauta-se pelos *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil* (Brasil. MEC, 2018c). A BNCC, direcionada para a educação infantil, reforça o enfoque antiescolar e a concepção liberal e idealista de educação, contrapondo-se a uma concepção crítica da educação infantil cidadã como um direito e como mediação para a emancipação humana.

Nessa mesma esteira de retrocessos e autoritarismo, em 2018, inserida no quadro das ações da contrarreforma da educação básica (Aguiar, 2018), apresenta-se a proposta formativa da BNC para a Formação dos Professores da Educação Básica, que culminou na aprovação, pelo CNE, da Resolução CNE/CP nº 2/2019, e pelo Parecer CNE/CP nº 14/2020, que instituiu as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), tendo como égide atender aos direcionamentos da BNCC (Brasil. MEC, 2018b). Assim, todo o debate nacional expresso nas DCNFP (Resolução CNE/CP nº 2/2015), foi desconsiderado, dando lugar a mais uma involução no campo da política de formação de professores.

Em contradição com a última DCN (Resolução CNE/CP nº 2/2015), a nova Resolução CNE/CP nº 2/2019, o documento preliminar das novas DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015), denominado: "*Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*", reverbera a retórica

reformista dos baixos índices educacionais do país em avaliações, atribuindo esse mal desempenho a uma formação inicial de professores deficitária (Freitas; Molina, 2020). De acordo com o documento:

- [...] estudos apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação: (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso; [...]. (Brasil. MEC. CNE, 2019b, p. 7).

Entretanto, Freitas e Molina (2020) acautelam-nos: ainda que os fundamentos apresentados para a elaboração das novas DCN (Resolução CNE/CP nº 2/2019) sejam pautados por diagnósticos aligeirados e tendenciosos da realidade educacional brasileira, notamos, por outro lado, que o relatório apresenta propostas inspiradas em países, como a Austrália, para a melhoria da formação de professores:

Na Austrália, um país federalista como o Brasil, os Estados são os principais responsáveis pela política educacional, mas o governo federal tem um papel importante na coordenação dessa política. (Brasil. MEC. CNE, 2019b, p. 12).

Com isso, além do retorno à falaciosa retórica da incompetência dos professores e das instituições formativas, reforça-se a concepção reformista de gestão do Estado pautada pelo modelo gerencialista e pelas políticas de *accountability*, buscando a descentralização/(des)responsabilização do Estado. Sob o cunho de autonomia e democracia aos entes federados, bem como o retorno à concepção de formação baseada na noção de competências, a referida legislação ancora-se em uma concepção pragmática e tecnocrática de formação docente, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico.

Diante dos vários retrocessos em relação às conquistas históricas materializadas na resolução anterior, diversas entidades, associações e movimentos têm se manifestado em oposição à elaboração dessas novas diretrizes em substituição à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Um dos argumentos se sustenta no fato de que a referida resolução foi promulgada há apenas quatro anos e, por isso, não houve sequer tempo institucional para ser implementada e avaliada. Além disso, conforme destacado anteriormente, sua construção corresponde aos ensejos de uma formação sólida, compromissada com a garantia de uma educação de qualidade, atuando concomitantemente com as políticas educacionais, atendendo, portanto, às demandas da BNCC (Freitas; Molina, 2020).

Todavia, apesar das manifestações contrárias de entidades e representações da área e denúncias acerca do desmonte das conquistas históricas das diretrizes anteriores (Resolução CNE/CP nº 2/2015), no dia 7 de novembro de 2019, o CP e a CEB do CNE, em sessão extraordinária conjunta, aprovaram o parecer e a resolução que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica e instituem a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

E, ainda, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional, constituindo-se na efetivação do desmonte da formação de professores. No dia 20 de setembro de 2020, o CNE divulgou, em sua *homepage*, o Parecer CNE/CP nº 14/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Assim é revogada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, para aquelas instituições que ainda não a implementaram, resguardando os direitos daquelas que iniciaram o processo com prazo de dois anos para se adaptarem. Destaca-se que esse processo constitui-se como um ataque à autonomia das instituições universitárias e de educação básica quanto a suas propostas curriculares, pelo caráter prescritivo da nova resolução e pela sua fundamentação na experiência de outros países que vêm implementando as políticas neoliberais, alinhadas exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais (Freitas; Molina, 2020).

E nesse cenário atual, que expressa contradições históricas, desafios impostos por um “passado” que insiste em se fazer presente, que a formação de professores continua sendo apontada como um dos principais fatores que afetam a qualidade na educação. Entretanto, não há como dizer que o desenvolvimento profissional desses professores está sendo prioridade, sobretudo no contexto atual, em que a profissionalização docente ganha novos contornos com o alinhamento nas novas DCN (Brasil. MEC. CNE, 2015b), na BNC-Formação e na BNCC, sobretudo no que tange ao controle do trabalho docente e ao “empresariamento da educação”, marcados pela padronização.

Assim, a reflexão sobre políticas de formação de professores, aqui realizada, não se reduz à análise de documentos legais, mas compõe um arcabouço teórico-metodológico que infere diretamente na construção dos dados e nas análises ao longo deste trabalho.

## 2 Pistas da pesquisa empírica: o movimento de controle do trabalho docente via padronização curricular

O material empírico analisado e apresentado neste trabalho é oriundo de uma pesquisa de doutoramento<sup>1</sup> em Educação, concluída em 2020. A investigação nesse contexto configurou-se como um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME/GO). O corpus da pesquisa foi construído com base em dados obtidos por meio de diferentes instrumentos e estratégias metodológicas. Neste texto, destaca-se a análise da política de formação continuada da RME/Goiânia, bem como parte das informações obtidas mediante a proposição de entrevistas com professoras formadoras da educação infantil de Goiânia.

<sup>1</sup> O artigo é resultado da pesquisa de doutoramento de XIMENES, Priscilla de Andrade. *Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)*. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2020.



Dessa forma, em síntese, ao considerar o movimento já anunciado pela exposição do método, partimos da compreensão de que o objeto da pesquisa não está no singular isolado, não está idealizado na consciência do professor, em Goiânia, mas nas condições materiais e objetivas, no contexto real da docência, nas condições para estudo dadas pelo particular, pelo trabalho, pela produção de seus meios de vida e pelas contradições vivenciadas na sociedade capitalista. E é nessas condições materiais, reais, de produção da existência que os professores formam a sua consciência, sua profissionalidade, sua visão de mundo.

O recorte apresentado pretende explicitar as contradições em relação aos processos de padronização assinalados pelo conjunto das atuais políticas educacionais, sobretudo de formação de professores. Para tanto, destaca-se, em consonância com Santos e Diniz-Pereira (2016), que padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desprezar as diversidades culturais.

Assim, as consequências desse modelo imposto por força da legislação transpareceram em forma de preocupações que emergiram de parte dos dados da pesquisa. Reitera-se que a análise das políticas de formação docente e do documento curricular do município foram o ponto de partida para compreender as ideologias e diretrizes oficiais do Estado no que tange à formação docente. E, ainda, como elas se relacionam com o trabalho e com os processos formativos vivenciados pelos professores, uma vez que os textos da política de formação e documentos oficiais:

[...] são ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experiências no contexto das práticas educativas. (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 433).

Corroboramos, ainda, com as autoras ao sinalizarem que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro de uma arena prática, estão sujeitos à interpretação e recriação. Nessa perspectiva, os sentidos não são dados no documento, mas são atribuídos, estão além e aquém das palavras que o compõem. Dessa forma, a pesquisa intentou compreender a ligação da política de formação continuada de professores da RME com o cenário político-pedagógico do município e com o contexto histórico e ideológico em que o documento foi elaborado e promulgado. E, para melhor delineamento dos processos, das ações e dos projetos formativos da RME, suas características, concepções e transformações no período em pauta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professoras formadoras que participaram da elaboração e/ou efetivação da proposta formativa da RME e que atuam/atuaram como gestoras da formação docente na educação infantil do município.

Assim, como mencionado, a investigação nesse contexto configurou-se como um estudo de caso, subsidiada pelo método materialista histórico-dialético, objetivando “apoderar-se na matéria nos seus pormenores” em busca de suas determinações sócio-históricas e políticas, e de categorias que expliquem o objeto na sua essência, a partir da tríade dialética singular-particular-universal (Marx, 2002, p. 28). Nessa

perspectiva, coadunamos com a compreensão de André (2013, p. 13) ao afirmar que o tipo de pesquisa “Estudo de Caso nas pesquisas educacionais tem um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Acreditamos que o estudo de caso nos possibilitou uma visão profunda dessa instituição e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade complexa.

Ainda que a política de formação continuada na RME/Goiânia oriente as diretrizes para a formação docente, considerando a unidade de todas as ações formativas empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a referida política prevê a priorização da formação em contexto nas instituições educativas (escolas e Centros Municipais de Educação Infantil/CMEIs). Assim, ouvir as significações de pedagogas, servidoras públicas, que atuam na educação infantil há mais de dez anos, referentes aos processos formativos, bem como ao trabalho docente no contexto atua, possibilitou captar as relações estabelecidas entre as diretrizes oriundas das atuais políticas de formação de professores e do crescente movimento de padronização do currículo com a formação e o trabalho docente na educação básica. Esse movimento ocorre não como um fenômeno isolado da RME/Goiânia, mas na sua totalidade, capturando pela própria dinâmica do real como o objeto se relaciona dialeticamente no conjunto de determinações históricas e universais do trabalho docente engendrado nas contradições presentes na sociedade capitalista (singular).

### **3 Resultados: das contradições às possibilidades de resistência propositiva**

*A Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*, aprovada em 2013 e vigente até 2020, orienta as ações formativas empreendidas pelas diferentes instâncias da SME, tanto as centralizadas na Gerência de Formação (Gerfor), quanto as descentralizadas, que podem ocorrer nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e nas próprias instituições de ensino (Goiânia. SMEE, 2013). O referido documento é fruto de um processo de reflexões e estudos, realizados em 2012, pelos profissionais que compunham o Centro de Formação de professores (atual Gerfor), junto às divisões da Diretoria Pedagógica: as CRE, os Centros Municipais de Apoio a Inclusão e o Núcleo de Tecnologia Educacional, com professores pesquisadores vinculados às universidades públicas e privadas. Teve como finalidade construir as diretrizes epistemológicas e políticas para a formação continuada dos profissionais da RME, capacitar os professores formadores e, ainda, apontar as competências das diferentes instâncias da diretoria pedagógica no processo formativo em Rede.

Contudo, ressalta-se que, apesar de essa ser a política vigente, já existe uma versão preliminar com base nas novas diretrizes para a educação em nível nacional e municipal (BNCC). Contudo, como não foi oficialmente divulgada até a data-limite da finalização da pesquisa, por isso nos atemos à análise da versão oficialmente vigente em 2021.

De modo geral, as ações formativas propostas pela Gerfor ocorrem em formato de palestras e encontros formativos de média ou longa duração (mínimo 40 horas). As temáticas advêm das necessidades das instituições de ensino, repassadas às professoras formadoras da Gerfor pelas profissionais da CRE, que semanalmente visitam as instituições da sua região para observar e avaliar o cotidiano e o trabalho pedagógico realizado no CMEI, ou de necessidades institucionais da RME, advindas de políticas e programas municipais e/ou nacionais.

Dessa forma, também as ações formativas realizadas em serviço (formação em contexto) ocorrem por meio do diálogo com as instituições formadoras sobre os conhecimentos e o perfil dos profissionais formados por essas instituições, dos objetivos delineados nos projetos formativos. A formação em contexto SME consiste nas ações formativas, formais e informais, realizadas no ambiente de trabalho, tendo como ponto de partida a reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais que atuam nesse espaço.

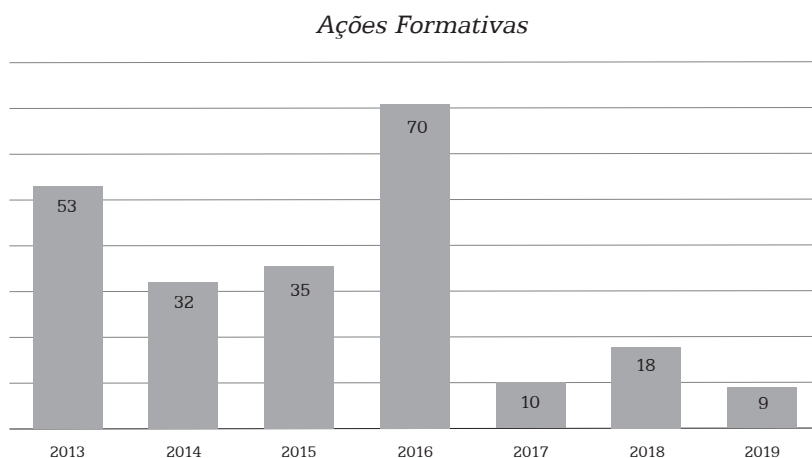
Além dessa demanda formativa institucional, a partir da avaliação do plano institucional de formação de professores de 2019 do CMEI, os processos e as ações formativas em contexto devem se pautar pelas necessidades formativas específicas dos profissionais do CMEI, identificadas na problemática apontada na avaliação institucional de 2018. Essa avaliação consiste em um processo coletivo com todos os profissionais do CMEI que avaliam se alcançaram ou não os descritores de ensino e aprendizagem. Ademais, nesse momento, os profissionais manifestam suas necessidades formativas individuais e coletivas.

Em 2020, em razão da pandemia ocasionada pela covid-19, o PPP não foi atualizado pela instituição pesquisada. Entretanto, nas entrevistas semiestruturadas com as professoras formadoras e com os registros da documentação pedagógica sobre os processos formativos de professores e avaliação institucional realizada no final do ano de 2019, identificamos que a centralidade das demandas formativas institucionais se localizou nas temáticas acerca da implementação da BNCC na educação infantil, conforme nos evidencia o depoimento de uma das professoras formadoras da instituição:

Nós temos que garantir a formação em contexto para cada instituição. Na verdade, a ação formativa é da instituição. Esse ano, por conta da demanda da BNCC, eles cortaram [a formação]. Eles cortaram porque nós temos que ficar dois dias da semana focados na BNCC. Então, foi o primeiro ano que o CMEI não teve que fazer plano de formação com as professoras. Nos outros anos fazemos o plano a partir do que as professoras sugerem. Todo ano, elas que sugerem o tema, ou seja: qual a dificuldade que estão enfrentando? Qual é a linha de pesquisa que nós precisamos seguir para podermos avançar? Então, no final do ano passado (2019) elas nos passaram as sugestões, nós levamos para a equipe de gestores, para o apoio e montamos o cronograma para fazer o estudo e a pesquisa a partir disso. Porém esse ano não teve, então era para ser todo focado na questão da BNCC. (Professora-formadora 4 – Pesquisa de Campo/2020-Entrevista).

Essa informação, que é corroborada pelo *Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*, elaborado por diversos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME), constitui-se em orientações a serem consideradas pelas instituições educacionais na elaboração, implementação e avaliação de seus projetos político-pedagógicos desde 2020. De acordo com o documento, tanto a BNCC quanto o DC-GO consistem em orientações para construção e efetivação dos currículos pelas redes de ensino e pelas instituições educacionais, que devem observar o que é preconizado por lei enquanto aprendizagens essenciais e o contexto social, político, econômico e cultural dos diferentes sujeitos envolvidos no processo (Goiânia. SMEE, 2019b).

A centralidade atribuída à implementação da BNCC como objetivo principal da formação continuada reconfigurou os processos formativos vivenciados pelas professoras. Ao analisar a quantidade, as temáticas e as ementas de cada ação de formação continuada para as professoras da educação infantil que foram realizadas no período de 2013-2019, percebe-se que, de 2013 a 2016, as formações centralizadas na SME focalizavam temáticas diversas, discutindo sobre o cotidiano escolar ou as necessidades formativas coletivas e institucionais, com ênfase na continuidade e no aprofundamento nos estudos na formação em contexto na própria instituição. Contudo, a partir de 2017, as formações passam a ser direcionadas para a implementação do documento normativo *Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia* (Goiânia. SMEE, 2019a) e da BNCC (Brasil. MEC, 2018b). A análise das tabelas e os documentos que descrevem as ações formativas realizadas pela Gerfor e pelas diferentes gerências da SME nos períodos entre 2013-2019 estão sintetizados no Gráfico 1:



**Gráfico 1 – Comparativo entre o quantitativo de ações formativas oferecidas pela RME nos períodos entre 2013 e 2019**

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados construídos com as informações obtidas nos documentos supracitados, identificamos a supressão na oferta de ações formativas pela RME no período de 2017 a 2019. Além dos construtos teóricos, já expressos neste trabalho, que marcam a história do presente período (pós-golpe, em 2016) no Brasil e alguns dos seus impactos nas políticas nacionais de formação e profissionalização docente, as informações obtidas nos ofereceram subsídios para a elaboração de análises.

A reconfiguração dos processos formativos das professoras da educação infantil da RME, a centralização da formação continuada e a padronização das temáticas e do conteúdo das ações de formação coadunam com as prescrições, tanto em âmbito municipal quanto nacional, para a formulação de um currículo para a educação infantil a partir das novas normativas da BNCC (Brasil. MEC, 2018b) e do *Documento Curricular de Goiás Ampliado* (DC-GO), de 2018. O DC-GO foi elaborado com base na BNCC da educação infantil e do ensino fundamental (2017), tem estrutura semelhante a ela, porém com caráter prescritivo, ou seja, definir passos que devem ser seguidos para que a BNCC se efetive em terras goianas e no contexto das instituições educacionais (Goiás. SEE, 2018).

A elaboração desse documento começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada estado, em regime de colaboração entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o propósito de contextualizar a BNCC de acordo com a realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018 (DC-GO).

Logo no início do ano de 2018, foram criadas comissões estaduais, formadas por representantes do Consed e da Undime, que, por sua vez, tinham a responsabilidade de constituir a Equipe de Currículo, com representantes de cada região de Goiás, tendo como objetivo de formar “multiplicadores” em cada município que possam colaborar para a reformulação do currículo e para a formação de professores convergentes com a implementação da BNCC. Nesse contexto, o PPP da educação infantil da RME (2014) é substituído pelo *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia* (Goiânia. SMEE, 2019c), que reformula a organização curricular para a educação infantil do município, conforme prescrito pela BNCC, pautada pelos Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças, e nos *Campos de Experiências* com seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento.

No que se refere ao processo de reformulação da proposta pedagógica do município e da política de formação, a Formadora 1 ressalta que a:

A nova PPP do município e a nova política de formação que está sendo reformulada traz aspectos da BNCC, porque quando esse projeto (PPP) foi escrito em 2014, nós não tínhamos BNCC ainda. No entanto, com a promulgação da BNCC em 2017, veio a necessidade de escrever essa

nova organização curricular pelos campos de experiência, então ela já está sofrendo alterações também. [...] As concepções você vai ver que são as mesmas, não muda, o referencial são as diretrizes curriculares nacionais, não muda, porque a BNCC foi praticamente embasada nas diretrizes, e passamos a utilizar as BNCC como referencial (Professora-formadora 1 – Pesquisa de Campo/2020-Entrevista).

Essa questão também é evidenciada pela formadora que trabalha como apoio pedagógico para as instituições de educação infantil. Quando questionada sobre os maiores desafios para a efetivação da política de formação da RME na educação infantil, ela elabora:

Nós estávamos em processo formativo agora, com os professores, que foi interrompido... e com os coordenadores também! Era nesse processo de cascadeamento. Nós fazíamos a formação com os coordenadores e eles levavam para as instituições. Então, assim, tivemos que interromper para conhecer esse documento curricular [...] a dificuldade está nesse processo mesmo de implementação, de conhecer o documento, se apropriar, estabelecer essa relação do que que tem ele de novo, o que a gente tinha, para poder conseguir efetivar. E aí isso para mim é a grande dificuldade, que a nós também fomos interrompidas bruscamente em meio ao processo, então nós não sabemos nem o que vai acontecer daqui para a frente. (Professora-formadora 4 – Pesquisa de Campo/2020-Entrevista).

Na entrevista com as outras duas formadoras, também apreendemos a ressonância da preocupação com a implementação da Base Nacional Curricular Comum da Educação (BNCC) no município. De acordo com o próprio texto da BNCC, trata-se de um documento orientador para as instituições educacionais públicas e privadas. É necessário que se reconheça e garanta a autonomia dos entes federados e, sobretudo, das instituições educativas – contando com a efetiva e democrática participação de professores e outros trabalhadores da instituição, das famílias e crianças – na elaboração de seus currículos, como indica a LDB (Brasil, 1996).

Entretanto, em 2018, ao criar o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), o MEC revela o objetivo de garantir a implementação da Base em todo o território nacional, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (Sede) e das Secretarias Municipais de Educação (SME), no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios, contando com total apoio da União dos Dirigentes Municipais – Undime – e dos Conselhos Municipais – Uncme (Brasil. MEC, 2018d).

Assim, concordamos com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82) quando denunciam que o que era para ser uma referência “passou a ser uma prescrição curricular, tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996.”. Ao delinear o percurso constitutivo da Base e os seus principais impactos na educação infantil, os autores destacam que o texto da BNCC assume como eixo norteador a noção de competência,

mantendo-se um campo de disputas políticas e atendendo a pressupostos pautados por uma visão empresarial (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Os dados construídos ao longo da pesquisa e tais reflexões acerca da BNCC alertam-nos para o risco de uma visão instrumental e tecnicista, que serve não só para padronização do currículo, mas também para o controle do trabalho e da formação docente. Tais elaborações possibilitaram a manifestação da necessidade de compreendermos, de forma mais específica, a reconfiguração dos processos formativos vivenciados pelas professoras ao longo do período analisado, possibilitando as sínteses objetivadas.

Apesar da institucionalização da educação infantil e de a formação de professoras para esse segmento em Goiânia ter acompanhado a constituição sócio-histórica da própria infância e da educação como política pública, imbricada na organização política e socioeconômica brasileira, e, por isso, engendrada na histórica negligência do Estado em relação às ações, às legislações, aos financiamentos para a educação infantil e para a formação profissional das professoras, os dados construídos na pesquisa apontaram que, até o ano de 2017, existia uma ênfase na formação em contexto (em serviço), que ocorria numa perspectiva descentralizada, no interior das instituições públicas, em horário remunerado de trabalho, a partir das suas necessidades e do cotidiano educativo, mediados pelos próprios pares nas instituições.

E, ainda, o arcabouço teórico e as nossas experiências docentes com a formação continuada de professoras da educação infantil das mais variadas regiões de Goiás possibilitam-nos considerar os avanços e as conquistas que a Rede Municipal de Goiânia conseguiu realizar em relação à educação infantil.

Considerando essa trajetória histórica da municipalização da educação infantil em Goiânia, pode-se notar o trabalho colaborativo entre os profissionais de diversas instâncias da SME e profissionais (professores e pesquisadores) de outras instituições, para que, junto a essas professoras, possam construir um projeto formativo e uma proposta político-pedagógica, com vistas à superação da precarização desse segmento, superação de binarismos e polaridades, diferenciando a trajetória da creche e da pré-escola, assistência à saúde e educação, mediante uma formação docente descentralizada, que considera o cotidiano escolar e a prática docente.

A organização dos registros, das propostas e documentações da RME e do CMEI pesquisado e a acessibilidade dos profissionais, além de possibilitar a realização desta pesquisa e a construção desse complexo *corpus* com base nos dados, revelou-se, para nós, como árduo trabalho coletivo de professores, formadores e gestores, para a consolidação de uma educação infantil de qualidade e para a superação de um modo desigual de atendimento, organização, dinâmica de funcionamento das instituições de educação infantil e da formação dos profissionais, diante das condições de trabalho e financiamento tão escassos para a educação no Brasil.

Contudo, em 2017, houve uma mudança significativa na proposta formativa do município, que implementou ações formativas centralizadas na gerência de formação (Gerfor) com o principal objetivo de preparar os



professores para a implementação da BNCC, perspectiva essa fomentada pelo movimento Pro-BNCC, o qual foi subsidiado pelo estreitamento da relação entre Ministério da Educação (MEC), Instituto Ayrton Senna (IAS) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OECD), que materializam as influências dos organismos internacionais e das “organizações filantrópicas” nas políticas brasileiras, intensificando, cada vez mais, a busca pela privatização da escola pública, transformando as crises econômica e sanitária em grandes “janelas de oportunidades” para o avanço da privatização da educação.

Em Goiás, o movimento Pro-BNCC é materializado pelo Documento Curricular para Goiás (DC-GO), que objetiva implementar a BNCC em todos os municípios goianos, baseando-se nos resultados de avaliações diagnósticas (aligeiradas) que revelaram que a maioria dos estados e municípios goianos não possuíam um currículo e um plano de ação e de formação docente próprios, e ainda apoiando-se na máxima de que a BNCC é apenas um documento normativo, visto que “com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão, diante de si, a tarefa de construir currículo, com base nas aprendizagens estabelecidas” (Brasil. MEC, 2018c, p. 20).

Contudo, na análise tanto do texto da BNCC, quanto do DC-GO, fica clara a prescrição obrigatória de atividades que garantam a implementação da Base, revelando os limites das participações das professoras na construção do currículo e na sua própria formação, instituindo uma relação hierárquica verticalizada entre a política e as diretrizes nacionais e municipais. Assim como em um “efeito dominó”, tais relações são reproduzidas nas políticas e ações educativas da educação infantil no município de Goiânia, consolidando-se em um novo currículo e um novo projeto formativo para as professoras, de caráter pragmático e reducionista do trabalho docente.

O confronto entre as reais necessidades formativas e os conteúdos propostos nas ações formativas nos possibilitou a compreensão de que, em Goiânia, a implementação da BNCC na RME configura-se como um retrocesso nas conquistas e nos avanços, ainda que lentos, históricos. Tais análises possibilitaram-nos sínteses dos principais aspectos dificultadores para que essa nova reconfiguração da formação continuada possibilite a constituição da atividade de formação, incidindo negativamente na formação de consciência humanizada e no desenvolvimento profissional das professoras da educação infantil da RME de Goiânia.

### Considerações finais

Ao analisarmos os sentidos e significados atribuídos pelas professoras ao trabalho docente e identificarmos as necessidades e os motivos a partir da voz das professoras da educação infantil de uma escola pública municipal, reiteramos o nosso posicionamento de lutar em defesa da escola pública. Lutar, igualmente, em favor da emancipação de professoras/crianças e pela defesa de um projeto formativo/societário que proporcione

desenvolvimento profissional, transformação da práxis pedagógica e formação para o exercício da liberdade intelectual.

A perspectiva de currículo para a educação infantil, a nosso ver, ao valorizar conhecimentos cotidianos padronizados da infância, em detrimento dos conhecimentos científicos, opondo-se aos conteúdos escolares e à transmissão da totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida (ensino), fomenta o silenciamento da escola diante das desigualdades sociais. Assim, reverbera em movimentos anti-intelectualistas, típicos do projeto societário do atual governo, que desvaloriza o conhecimento acumulado da humanidade, secundarizando aquilo que é fulcral para a formação omnilateral das crianças e das professoras, que é o conhecimento científico.

Nessa guisa, ressalta-se fortemente a manifestação contrária frente ao ideário reprodutivista da BNCC e, sobretudo, das novas BNC-Formação Continuada (2020), visto que o papel da escola não é atender aos interesses neoliberais de produção de mão de obra, mas sim de produzir em cada indivíduo singular a humanidade coletiva, que só pelas demasiadas apropriações do conhecimento acumulado é possível. Se não for pela escola, os filhos da classe trabalhadora nunca dominarão aquilo que os burgueses já dominam e, conseqüentemente, nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem. E, se não for pela sua atividade de trabalho (ensino), as professoras não poderão encontrar no objeto da ação de formação continuada os motivos para a satisfação das suas necessidades formativas.

Com isso, a dicotomização entre o ensino e a aprendizagem, o conteúdo e a forma, essa nova tessitura de formação continuada proposta (imposta) pela BNCC (Brasil. MEC, 2018b) e pela BNC-Formação Continuada (Brasil. MEC. CNE, 2020), provoca a cisão entre epistemologia e ontologia, acentuando a redução da atividade do professor somente à dimensão do fazer (alienado), mediante conteúdos de ações de formação continuada com ênfase no “pedagógico” (forma). Não é possível o pedagógico sem o conteúdo (conteúdo x forma), o que Libâneo (2018) denominou de dissociação e paralelismo entre dois tipos de conhecimento imprescindíveis à formação profissional de professores: o disciplinar e o pedagógico.

Ademais, ao considerarmos as contradições e tensões do percurso constitutivo da proposta formativa da BNCC (Brasil. MEC, 2018b) e da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil. MEC, 2018a), que, sob o fulcro de uma política de privatização da escola pública, desconsideram as conquistas históricas e a luta de movimentos, entidades e coletivos de professores que dedicaram/dedicam suas vidas profissionais em defesa da educação, compreendemos que essas políticas acabam por maximizar velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, entre os quais se destacam a redução da práxis pedagógica ao seu emprego utilitário e diretivo, bem como a alienação do trabalho docente. A manutenção do *status quo* da hegemonia burguesa pelo silenciamento dos professores evidencia um projeto de educação que (re)produz as contradições do sistema produtivo sob a lógica do capital. No que tange à formação e à profissionalização docente, as sequelas são ainda mais nefastas, uma vez que, travestidas pelo discurso de defesa de

uma melhor qualidade de serviços, competências e de empregabilidade, submetem o professor e o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação do trabalho docente e do cotidiano alienado.

A reconfiguração da formação continuada na RME de Goiânia, subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita pela BNCC e pela BNC-Formação, elege como conteúdo principal das ações de formação os conteúdos “pedagógicos”, que objetivam um “saber fazer” desprovido de teoria (conteúdo) e de intencionalidade.

Diante do exposto, reafirma-se a formação docente pautada por uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos, que está fundada em uma dada dimensão ontológica da realidade. Nessa acepção, a práxis pedagógica é a base da formação inicial e permanente na busca de processos formativos que priorizem a unidade teoria-prática e que tenham a pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora.

---

## Referências

- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.
- ALMEIDA, A. V. A “Introdução” dos Grundrisse de 1857: o método de pesquisa marxiano em contraposição às posições “pós-modernistas”. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, [Fortaleza], v. 8, n. 10, p. 6-27, out. 2018.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE: 2014-2024*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 331, 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 abr. 2018d. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015b. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). [Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica]. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category\\_slug=setembro-2019&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 out. 2022.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio 2019.

FREITAS, S.; MOLINA, A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Proposta político-pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos*. Goiânia, 2013. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/263/o/PROPOSTA\\_APROVADA.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/263/o/PROPOSTA_APROVADA.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Documentação pedagógica da educação infantil da rede municipal de educação de Goiânia*. Goiânia, 2019a. Disponível em: <<https://educacaoinfantilmegoiania.blogspot.com/2019/05/contribuicoes-aos-documentos.html>>. Acesso em: 2 set. 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Documento curricular da educação infantil da rede municipal de educação de Goiânia*. Goiânia, 2019b. Disponível em: <<https://educacaoinfantilmegoiania.blogspot.com/2019/05/contribuicoes-aos-documentos.html>>. Acesso em: 27 set. 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Documento curricular da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia*. Goiânia, 2019c. Disponível em: <<http://www.sme.goiania.go.gov.br/dcgyn/wp-content/uploads/2019/04/texto-ei.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação (SEE). *Documento Curricular para Goiás (DC-GO)*. Goiânia, 2018. v. 2. Disponível em: <<https://cee.go.gov.br/wp-16-content/uploads/2016/02/Doc.-Curricular-para-Goiias-Ampliado-Vol.-II.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2022.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-87.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005. (Education and Training Policy). Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Creating effective teaching and learning environments: first results from Talis*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (Unesco). *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco, 1993. (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Boletín 31). Disponível em : <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095252\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095252_spa)>. Acesso em: 3 out. 2020.

RAUPP, M. D. *Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)*. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, L. F. *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 52-67.

---

Recebido em 16 de setembro de 2021.

Aprovado em 20 de maio de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



## Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo

Waldemir Rodrigues Costa Junior<sup>I,II</sup>

Luiz Carlos Cerquinho de Brito<sup>III,IV</sup>

Zeina Rebouças Corrêa Thomé<sup>V,VI</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5160>

### Resumo

O principal objetivo deste artigo é refletir sobre os museus virtuais como campo de construção de conhecimento na formação inicial do pedagogo. É um estudo propositivo, desenvolvido com base em levantamento bibliográfico e estudo exploratório, tratando das possibilidades de construção do conhecimento histórico e geográfico pelo futuro docente. Evidencia-se como mediação o total de 47 museus virtuais, sendo 25 disponíveis no portal Era Virtual e 22 na plataforma Museusbr, tendo em vista que a implementação da proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui uma das demandas recentes na formação de professores. Compreende-se que os museus virtuais são campos de conhecimento, nos quais os professores em formação inicial têm, entre outras possibilidades: a descoberta de objetos de conhecimento ali existentes; a construção de estruturas cognitivas; a aquisição do conhecimento histórico e geográfico. A ação didática com os museus virtuais possibilita ao pedagogo em formação inicial a apropriação de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostos pela BNCC, para as aulas de História e Geografia no 5º ano do ensino fundamental. Portanto, os museus virtuais são

<sup>I</sup> Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail*: <junior.wrc@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-7039-4576>>.

<sup>II</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail*: <luizcerquinho@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-0239-9399>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail*: <zeinathome@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2132-8713>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

“laboratórios” de experimentações na formação inicial do professor, favorecendo a construção de noções sobre espaço-tempo e a aquisição de competências e habilidades.

Palavras-chave: museus virtuais; conhecimento; formação do professor.

---

### **Abstract**

#### ***Virtual museums as a field of knowledge in the initial formation of the teacher***

*This article aims mainly to reflect on virtual museums as a field of knowledge construction in the initial formation of teachers. This is a propositional study, developed from a bibliographic survey and exploratory study, dealing with the future teacher's possibilities of constructing historical and geographic knowledge. A total of 47 virtual museums are evidenced as mediation, 25 of which are available on the Era Virtual portal and 22 on the Museusbr platform, considering that implementing the curricular proposal of the document Base Nacional Comum Curricular (BNCC) is one of the recent demands in teacher training. Virtual museums are understood as fields of knowledge, in which initial training teachers are given, among others, such possibilities: to discover knowledge objects there; to construct cognitive structures; to acquire historical and geographic knowledge. Didactic action with virtual museums enables the teacher in initial formation to appropriate thematic units, objects of knowledge and the skills BNCC proposes for 5<sup>th</sup>-year-elementary History and Geography classes. Therefore, virtual museums are “laboratories” for experimenting in the education of initial teachers, favoring the construction of notions about space-time and the acquisition of skills and abilities.*

*Keywords: virtual museums; knowledge; teacher training.*

---

### **Resumen**

#### ***Los museos virtuales como campo de conocimiento en la formación inicial del pedagogo***

*El principal objetivo de este artículo es reflexionar sobre los museos virtuales como campo de construcción del conocimiento en la formación inicial del Pedagogo. Se trata de un estudio proposicional, desarrollado a partir de un relevamiento bibliográfico y un estudio exploratorio, que aborda las posibilidades de construcción del conocimiento histórico y geográfico por parte del futuro docente. Un total de 47 museos virtuales se evidencian como mediación, de los cuales 25 están disponibles en el Portal Era Virtual y 22 en la Plataforma Museusbr, considerando que la implementación de*

*la propuesta curricular del BNCC es una de las demandas recientes en la formación del profesorado. Se entiende que los museos virtuales son campos de conocimiento, en los que los docentes en formación inicial tienen, entre otras posibilidades: el descubrimiento de los objetos de conocimiento que allí existen; construcción de estructuras cognitivas; la adquisición de conocimientos históricos y geográficos. La acción didáctica con los museos virtuales habilita al Pedagogo en formación inicial a apropiarse de las unidades temáticas, objetos de conocimiento y destrezas propuestos por el BNCC, para las clases de Historia y Geografía en el 5º año de Educación Primaria. Por tanto, los museos virtuales son "laboratorios" de experimentación en la formación inicial del profesorado, favoreciendo la construcción de nociones sobre el espacio-tiempo y la adquisición de competencias y habilidades.*

*Palabras clave: museos virtuales; conocimiento; formación docente.*

---

## Introdução

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são consideradas mediações em diferentes modalidades e níveis da educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Esses dispositivos tecnológicos se configuram como novas necessidades e condições fundamentais à formação do sujeito, da educação infantil ao ensino superior e à pós-graduação.

Na formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (Ufam)/Campus Manaus, as TIC são ferramentas necessárias não apenas à formação e inclusão tecnológica e digital do professor, mas também da criança, do adolescente e dos jovens, pois esse público é o foco do trabalho pedagógico do futuro professor. O uso das TIC nas mediações didáticas, em face do desenvolvimento da prática docente, pressupõe, no entanto, o planejamento e o desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares específicas (Ufam, 2018).

Tanto a inclusão tecnológica e digital quanto o uso das TIC nas mediações didáticas na formação de professores fazem parte de um contexto global de profundas transformações em todas as esferas da vida social (Cavalcanti, 2002). O advento da internet tornou as relações de espaço e tempo mais céleres e complexas, extrapolando, de um lado, relações de espaço-tempo como o "aqui" e o "agora", e configurando, por outro lado, novas possibilidades de produção de conhecimento (Levy, 1999) e de subjetividades mutantes (Deleuze; Guatarri, 1995).

Entre essas tecnologias, destacam-se os museus virtuais, porém na literatura sobre a formação de professores há lacunas sobre como essas tecnologias se constituem em campos de construção na formação inicial do pedagogo. Como essas tecnologias podem potencializar a construção do conhecimento sobre espaço-tempo pelo futuro professor?

O presente artigo tem por objetivo principal refletir sobre os museus virtuais enquanto campo de construção de conhecimento na formação inicial do pedagogo, tendo as suas bases assentadas no construtivismo piagetiano em consonância com a perspectiva construtivista da formação do professor pesquisador-reflexivo e da aprendizagem de objetos de conhecimento da História e da Geografia escolar. Reflete sobre possibilidades investigativas de construção do conhecimento sobre espaço-tempo nas mediações didáticas com os museus virtuais pelo professor em formação inicial a partir de recortes de unidades temáticas, objetos temáticos e habilidades, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 5º ano do Ensino Fundamental (Brasil. MEC, 2018).

### **Metodologia**

Esta investigação se caracteriza como qualitativa. Segundo Mirian Goldenberg (2004), na pesquisa qualitativa, os dados não são padronizados, não há regras precisas e passos prontos para as técnicas, e a coleta de dados requer flexibilidade e criatividade por parte do pesquisador.

A pesquisa qualitativa, conforme John Cresswell (2007), emerge de questões abertas e lida com dados de entrevista, de observação, de documentos e audiovisuais, remetendo à análise de texto e imagem. Segundo o autor, as técnicas qualitativas implicam, entre outras, as alegações de conhecimento cujas bases podem ser construtivistas (significados múltiplos de experiências individuais, significados sociais e históricos) ou reivindicatórias/participatórias (questões colaborativas, para mudança) ou ambas. Com base no autor, as alegações de conhecimento implicam suposições – como e o que aprender (paradigmas) –, entre as quais se destacam, nesta pesquisa, a seguinte abordagem filosófica e epistemológica: o construtivismo, com alegações de conhecimento no construtivismo de Jean Piaget e Pierre Levy, sobre o entendimento e os múltiplos significados dos museus virtuais nas aulas de História e Geografia na formação inicial do pedagogo. Os procedimentos metodológicos consistiram em pesquisa bibliográfica e exploratória, observação e análise dos museus virtuais disponíveis no portal Era Virtual e na plataforma Museusbr, que possibilitam aos professores em formação inicial a aquisição da proposta curricular estabelecida pela BNCC.

### **Museus e construção do conhecimento na formação do sujeito: uma interpretação da Epistemologia Genética de Jean Piaget**

Os museus são campos de conhecimento, uma vez que desenvolvem processos sistemáticos de levantamento, identificação, caracterização e socialização do conhecimento por meio de acervos de bens patrimoniais de natureza artística, ambiental e cultural, com significativo valor histórico, social e científico (Henriques, 2004). Do ponto de vista da Psicologia e da

Epistemologia Genética de Jean Piaget, buscamos refletir sobre como o sujeito constrói de modo ativo o conhecimento e transforma a si mesmo nas interações com esses bens patrimoniais. Quais as implicações da interação do sujeito com os bens patrimoniais em termos de seu desenvolvimento cognitivo e as possibilidades de construção de conhecimento?

Na teoria de Jean Piaget, depreende-se que o conhecimento é construído pelo sujeito de modo vinculado ao meio e ao seu mundo físico e social. O meio é constituído tanto pelos objetos animados e inanimados (incluindo a natureza e o mundo físico, os objetos materiais e imateriais produzidos pelo homem) quanto pelo conjunto das relações estabelecidas entre esses objetos. O universo amplo desses elementos e de suas inter-relações caracteriza-se como objetos de conhecimento (Ramozzi-Chiarotino, 1988; Becker, 2003). Nesse sentido, todo bem patrimonial, seja de natureza artística e ambiental, seja ainda cultural, bem como as relações estabelecidas entre eles e o desenvolvimento histórico, social e cultural de um grupo ou sociedade, pode ser compreendido, à luz da teoria piagetiana, como objeto de conhecimento.

Os mecanismos pelos quais o sujeito se apropria desses bens patrimoniais remetem ao conceito piagetiano de *interação*. Para Becker (2003), na teoria de Piaget, o núcleo explicativo da capacidade de o sujeito construir conhecimento se dá nos níveis progressivos e diferenciados da interação. Para o autor, o conhecimento não se origina no sujeito nem no objeto, mas na relação entre ambos. Sendo assim, o conhecimento construído a partir do acervo de bens patrimoniais se encontra no poder construtivo da interação estabelecida entre o sujeito, o museu e todo o acervo de objeto de conhecimento ali disponível. O que significa o conhecimento para Piaget e de que forma é constituído pelo sujeito nas interações com o meio?

Na teoria de Piaget, as fontes do conhecimento não são apenas a observação empírica e a linguagem,<sup>1</sup> mas a ação. Assim, a ação tem a ver com o conhecimento, sendo-lhe uma condição necessária, mas não suficiente. Até certa medida, o conhecimento carece da ação, mas essa não é a única fonte de conhecimento e nem toda ação gera conhecimento (Kesselring, 1990).

O conhecimento para Piaget implica conhecer, e esse processo significa organizar, estruturar e explicar com base no vivido (experimentado). Conhecer não se reduz a explicar nem somente a viver, mas está para além da vivência, considerando a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento e a inserção num dado sistema de relações. No entanto, cabe frisar que viver não é o mesmo que conhecer, pois o sujeito pode ter uma experiência com algum objeto, mas desconhecê-lo. Conhecer o objeto significa se apropriar e compreender conceitos e estabelecer o sistema de relações. Por outro lado, não há conhecimento sem vivência, pois um não substitui o outro, do mesmo modo que não há conhecimento sem conceitos: o conhecimento é construído pela ação do sujeito sobre o seu meio, porém isso implica que as coisas e os fatos vividos sejam inseridos numa estrutura (Ramozzi-Chiarottino, 1988).

---

<sup>1</sup> Como defendido pela epistemologia clássica do século 20, o empirismo inglês, que teve Hobbes como um dos precursores (Kesselring, 1990).

Observa-se que, na obra de Piaget, a estrutura tem o sentido de estrutura mental. As estruturas mentais estão vinculadas tanto a um conteúdo quanto implicam a forma das ações, o foco da teoria do autor. As estruturas são a base de explicação dos saberes. E todo tipo de saber é isomorfo ao conhecimento científico, uma vez que este se configura por estruturas e a lógica das ações é a mesma para todo ser humano. As variações de uma pessoa para outra estão nas possibilidades e nas construções orgânicas endógenas e exógenas, inclusive os conteúdos, em virtude das interações entre meio e organismo. Que possibilidades seriam essas? A possibilidade de passar do nível das trocas com o meio, que não implicam representação imagética, para o nível das trocas simbólicas, que englobam imagens visuais, símbolos, signos, sistemas, memória, prospectiva, hipóteses, valores etc. (Ramoszi-Chiarottino, 1988, p. 23).

Dessas trocas entre organismo e meio tem origem não apenas o conhecimento, como também a própria capacidade do sujeito de conhecer. Essas trocas vão desde o nível elementar das trocas bioquímicas às trocas simbólicas, em nível inconsciente ou consciente (sendo este último mais avançado que o primeiro). O processo envolvido nessas trocas se dá por vias da adaptação do sujeito. Para Piaget, a adaptação é o funcionamento de qualquer organismo vivo, mas, antes de tudo, corresponde à capacidade de seriação, ordenação e classificação. Além da capacidade de estabelecer relações (a razão), classificar e seriar, o homem também é capaz de estabelecer implicações, favorecendo a inclusão de objetos e eventos tanto no espaço como no tempo, o que contribui com o desenvolvimento da noção de causalidade, cujos níveis vão do elementar ao complexo, no plano da representação (Ramoszi-Chiarottino, 1988).

O processo de adaptação se desenvolve de modo progressivo através dos polos da assimilação e acomodação, ou seja, em diferentes níveis, indo do elementar ao das trocas simbólicas. Todo conhecimento, do elementar (primeiros meses de vida) até o nível da Física, por exemplo, implica a assimilação do objeto de conhecimento a uma estrutura, dotando-o assim de significado. Sem a assimilação, o esquema é adaptado (acomodação) para se tornar outro mais adequado e passível de realizar a assimilação (Ramoszi-Chiarotino, 1988).

Para Brito (2018), assimilar implica incorporar aspectos da realidade física e social às estruturas preestabelecidas, significando uma construção própria do sujeito, que se realiza através de esquemas de ação, mesmo não implicando alterações dos esquemas e das estruturas. Segundo o autor, a assimilação se realiza por meio de esquemas de ação, pois, agindo sobre os objetos, o sujeito não só os assimila como também os transforma, modificando a si próprio, "acomodando seus significados em estruturas prévias ou tendo que reiterar suas ações no sentido de modificar seus esquemas prévios para processar a assimilação e a acomodação" (Brito, 2018, p. 91-92).

Porém, quando o sujeito encontra dificuldade de assimilar o objeto, "volta-se para si mesmo e, em um esforço de acomodação, produz transformações em si mesmo" (Becker, 2003, p. 19). O meio

não produz transformações diretamente no sujeito, mas lhe produz desequilíbrios cognitivos quando o sujeito o assimila, o qual se transforma pela acomodação. Portanto, a ação do sujeito produz duas formas de transformações: a ação transformadora do meio por assimilação; e a ação transformadora do sujeito por acomodação (Becker, 2007).

A acomodação é, segundo Piaget, a variação de um esquema e diz respeito a dois aspectos: 1) implica uma atividade, quando, embora o esquema se transforme pela resistência do objeto, ela é resultado da reação de o sujeito equilibrar tal resistência; 2) a acomodação deriva da assimilação quando consiste em diferenciar o esquema de assimilação. Esses esquemas de assimilação são coordenados enquanto sistemas de significação aos quais objetos e eventos do meio são assimilados (Ramozzi-Chiarottino, 1988).

Com o processo de construções progressivas e diferenciadas da assimilação e da acomodação, as ações transformam-se gradualmente em operações, uma vez que o sujeito desenvolve, ao mesmo tempo, tanto a capacidade endógena de estabelecer relações quanto a de preservar na memória diversas coordenações que estabeleceu na ação. Nesse sentido, operação corresponde à ação interiorizada pelo sujeito (Ramozzi-Chiarotino, 1988, p. 42).

A aquisição da linguagem torna enriquecidos os sistemas de significação do sujeito, embora este continue vinculado às suas ações, uma vez que toda mensagem que ele recebe é decodificada em razão da ação realizada no meio. Graças aos sistemas de significação desenvolvidos no nível da representação, o sujeito assimila não só o meio mediante seus sistemas de esquemas como também mediante os sistemas de significação construídos no nível da representação (Ramozzi-Chiarottino, 1988).

Todavia, a atribuição de significação não depende ainda da capacidade de operar. Essa capacidade, que envolve estabelecer relações, surge no sujeito por volta de sete anos em média e pode ser definida como a capacidade de agrupar elementos no todo, gerando um sistema de relações, mas sendo estas lógicas e exaustivas. Nesse processo cabe destacar que a identidade é uma condição para que a ação se transforme em operação, e esta não é a representação da ação, porém é uma ação reversível, ou seja, conserva-se o objeto ao longo de transformações que, por sua vez, são reversíveis (Ramozzi-Chiarottino, 1988).

Em qualquer conhecimento ou interpretação do mundo, estão implicadas também as relações espaço-temporais e causais que condicionam a estruturação da experiência vivida pelo sujeito. Essas relações são o modo pelo qual o sujeito insere a si mesmo, aos eventos e aos objetos tanto no espaço quanto no tempo, desenvolvendo relações espaciais (ao lado de, em frente de, embaixo etc.) e temporais (seqüências temporais: ontem, hoje, amanhã etc.). Além disso, a relação causal também é implicada no conhecimento, a qual diz respeito ao vínculo causal, que se desenvolve em todos os níveis, do elementar ao científico, quando o sujeito descobre ou acredita ter descoberto a causa de um fenômeno, identificando a relação entre antecedente e conseqüente (Ramozzi-Chiarotino, 1988).



O sujeito, na teoria de Piaget, não é o indivíduo nem o “eu” psicológico, mas o “sujeito epistêmico”, ou seja, o sujeito do conhecimento, de sua epistemologia (Ramozzi-Chiarotino, 1988). Trata-se de um sujeito que se encontra em permanente processo tanto de aquisição do conhecimento quanto de transformação de si, ou seja, um sujeito em formação, com “mecanismos próprios, construídos e reconstruídos pela ação (criadora) do sujeito, num movimento constitutivo de si e da realidade” (Brito, 2018, p. 78).

### **Mediações didáticas e museus virtuais nas aulas de História e Geografia na formação inicial do pedagogo**

A teoria do conhecimento de Piaget é uma referência orientadora dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que considera e potencializa as ações e operações do sujeito epistêmico. Na produção do conhecimento, forma e conteúdo não se dissociam, e o trabalho educativo opera de modo constante pela reconstituição ou tematização, em que os meios ou esquemas de ação são os próprios fins, mas coordenam-se entre si por processos recíprocos de assimilação e acomodação, tendo assim uma função instrumental (Macedo, 1993).

No construtivismo, tematizar um esquema de ação, sendo ele um meio/instrumento de outras ações/acontecimentos, significa refazer seu caminho inverso. Isso implica, no contexto educativo de formação do sujeito, não apenas conhecer suas características, mas também reconstituí-lo, transformá-lo, criticá-lo. Tematizar corresponde à reconstrução, em nível superior, daquilo que se realizou em nível anterior, ou seja, é o movimento de construir novos conhecimentos “para velho e ignorado saber”, o que requer demonstração, reconstituição e transformação do que já se sabe (Macedo, 1993, p. 26).

A teoria de Piaget traz caminhos para se repensar o ensino-aprendizagem escolar, destacando-se, segundo Becker (2003), a concepção de aprendizagem humana como construção de estruturas de assimilação, ou seja, o sujeito aprende quando age sobre algo e, a partir daí, se apropria dos mecanismos dessa ação. Se, ao agir, o sujeito aprende, a implicação disso para o ensino é que, da educação infantil à pós-graduação, o ensino não é a fonte de aprendizagem, e sim a ação do sujeito, emergindo daí, entre outras concepções, o “aprender a aprender”. Por outro lado, segundo o autor, abre-se a possibilidade de um novo ensino não focado no professor omissor ou passivo e, nessa perspectiva, cabe ao professor criar situações de experimentação para que o estudante crie.

Na perspectiva construtivista, o processo de construção do conhecimento é uma condição prévia, isto é, uma estrutura, e o conteúdo é o meio, e não o objetivo. Assim, a aprendizagem se dá na interação entre o sujeito e o meio físico e social. A novidade dessa concepção de aprendizagem é a invenção, e não a cópia, e o seu núcleo explicativo está na interação, a qual se realiza em níveis progressivos e diferenciados. O conhecimento não

se constrói apenas no plano das ações lógico-matemáticas, mas também necessita da afetividade, que é um fator desencadeador ou sinalizador dessa ação. O processo de aprendizagem não se desvincula do processo de desenvolvimento, pois entre ambos há uma relação dialética (Becker, 2003).

Sendo assim, tanto o estudante quanto o professor são sujeitos epistêmicos, ou seja, produtores de conhecimento. No ato de conhecer, professor e estudante produzem conhecimento na aquisição de conteúdo e no desenvolvimento de capacidades cognitivas (estruturas). A ação do sujeito epistêmico sobre diversos objetos (físicos, culturais, científicos etc.), foco de sua curiosidade ou busca de compreensão, possibilita assimilá-los às estruturas precárias de que já dispõe e, com isso, amplia e reestrutura progressivamente as suas capacidades cognitivas. A interiorização dessa ação exercida sobre o objeto de conhecimento, que culmina com a aprendizagem de um novo conteúdo, desencadeia o desenvolvimento de operações, as quais são coordenadas em estruturas internas (Becker, 2007; Piaget, 1955 *apud* Becker, 2007).

O professor se encontra sempre em ilimitado processo de aprendizagem e constante reconstrução de sua capacidade de conhecer e aprender conteúdos, pois estes estão longe de serem prontos e acabados. O seu compromisso não é apenas com a construção do conhecimento, mas também com a aprendizagem e o conhecimento do estudante. E sua função não se reduz ao ensino mecânico, isto é, transmitir procedimentos burocráticos e repetir conhecimentos prontos. Ele também é um pesquisador em sentido amplo, pois o pesquisar é intrínseco à sua missão de educar. Na perspectiva construtivista, trata-se de um professor-pesquisador, que contextualiza o ensino por meio de sua atividade investigadora e, ainda, reflete sobre, entre outros aspectos, suas ações didático-pedagógicas, os modos como os estudantes assimilam os conhecimentos ensinados, bem como suas dificuldades e limitações, tornando-se, além de pesquisador, um professor reflexivo. Esse professor pesquisador e reflexivo vê-se sempre diante de um problema a solucionar (o método a utilizar para atingir determinado objetivo) e da necessidade de abrir um espaço para as questões dos estudantes, o início de toda investigação. A docência desse profissional é transformada por ele em atividade intelectual, em que a fonte empírica se dá por suas atividades de ensino e pelo processo de aprendizagem dos estudantes (Schön, 1992; Becker, 2007).

### **Museus virtuais e campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo**

Com a rede mundial de computadores, inaugurou-se o ciberespaço, um novo ambiente de interações entre pessoas e lugares, marcado com o desenvolvimento potencial da cibercultura, que trouxe como implicação novas formas de construção do conhecimento e novas experiências (Levy, 1999).

Com o advento do ciberespaço, faz-se necessária uma modificação qualitativa nos processos de ensino-aprendizagem, pois a demanda passa a ser um novo papel do professor. Esse profissional aprende simultaneamente à atualização dos estudantes quanto aos seus saberes e suas competências. O ciberespaço é constituído por uma infraestrutura material de comunicação e pelas informações que favorecem tanto a produção quanto a troca da inteligência coletiva, sendo permeado por relações sociais, econômicas e de poder, pelo acesso às informações e pelas interações (Levy, 1999). A inteligência coletiva desenvolve-se em vários lugares e diz respeito à identificação, à mobilização, à coordenação e ao uso coletivo de habilidades individuais, sendo reconhecida e organizada em tempo real (Levy, 2003).

As novas tecnologias da inteligência são meios de construção do conhecimento que não eliminam a função do professor na sala de aula, porém potencializam as diferentes formas de aquisição do conhecimento histórico e geográfico pelo estudante e ampliam as possibilidades de mediações didáticas do professor nesse processo de construção de conhecimento. Levy (1999, 2003) evidencia que o papel do professor não se reduz à transmissão dos conhecimentos, mas a mobilização de sua competência deve potencializar a aprendizagem e o pensamento, constituindo-se como um “animador da inteligência coletiva” dos grupos.

Para o autor, o papel do professor é acompanhar e gerir as aprendizagens dos estudantes, incentivando-os à troca dos saberes, estabelecendo a mediação relacional/simbólica e conduzindo a aprendizagem desses sujeitos. Entre as novas TIC na construção do conhecimento, destacam-se os museus virtuais. O que são os museus virtuais e quais as suas possibilidades na formação inicial do pedagogo na construção do conhecimento sobre espaço-tempo?

O uso da internet pelos museus tradicionais/clássicos revolucionou o campo da Museologia, uma vez que, entre outros avanços, culminou com o surgimento dos museus virtuais. Conforme Henriques (2018), o conceito de museu virtual se assenta no conceito de virtual e este se distingue do conceito de digital.

De acordo com Pierre Levy (1996), o virtual não é o que se opõe ao real, mas ao atual, sendo a virtualidade e a atualidade formas de ser diferentes. Para o autor, o virtual é o que existe em potência e não em ato, pois a virtualização não é a transformação do real em não real, mas coloca em movimento o centro de gravidade do objeto. Através do virtual, as noções de espaço-tempo se alteram, pois, de um lado, promove-se a desterritorialização do espaço e, por outro lado, extrapola-se o tempo.

O virtual se diferencia do digital, pois a digitalização de imagens não significa a criação de imagens virtuais. Além disso, o virtual não tem o mesmo sentido de tecnologia nem de internet (Henriques, 2018).

Para Pierre Levy (1999), o que, muitas vezes, é denominado como museu virtual nada mais é do que um catálogo na internet, daí fazendo-se necessário, segundo o autor, o trabalho com a própria noção de valor e de conservação do patrimônio. Segundo Henriques (2018), grande parte

dos denominados museus virtuais preocupam-se mais em se expressar, e se justificar como virtuais, por meio de representações, do que explorar as potencialidades da internet nas interações com o usuário. Segundo Henriques (2018), apresentações 3D num site não configuram um museu virtual.

O museu virtual é aquele que faz da internet o seu espaço de interação mediante ações museológicas com o público. Nessa concepção, os termos “interação”, “mediação” e “virtual” são elementos-chave definidores do museu virtual, pois este é um espaço virtual, complementar e paralelo ao físico, que privilegia a mediação, a relação e a interação do público com o patrimônio, e essa mediação ocorre através de ações museológicas no espaço virtual entre o museu e o público (Henriques, 2018).

A interatividade é outro elemento-chave implicado na concepção de museus virtuais, uma vez que estes também comunicam e seu público visitante não é um sujeito/receptor passivo. Para Pierre Levy (1999), no livro *Cibercultura*, a interatividade se refere à participação ativa do usuário no processo da informação, envolvendo vários níveis, em que o destinatário descodifica, interpreta, participa e movimenta seu sistema nervoso de diferentes maneiras. O grau de interatividade, segundo o autor, pode ser avaliado pela “possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor” (Levy, 1999, p. 80).

Nessa perspectiva, o museu virtual pode ter duas vertentes: 1) pode ser outra dimensão de um museu físico, complementando-o; 2) pode ser um museu essencialmente virtual, não pressupondo a existência de um museu físico (Henriques, 2018). Na primeira vertente, pode-se destacar o projeto Era Virtual, criado em 2008, a princípio voltado para a criação de visitas virtuais aos museus do Brasil e seus acervos. Em 2013, foi ampliado envolvendo parques nacionais e cidades com sítios reconhecidos pela Unesco como patrimônio da humanidade. Esse projeto consiste em registros e transposições de museus, exposições e monumentos do patrimônio cultural brasileiro, do real para o virtual, visando promover a identidade plural brasileira e se tornando referência de material didático para as escolas (Era Virtual, 2010b).

O portal Era Virtual, do referido projeto, caracteriza-se como uma plataforma voltada à promoção do patrimônio cultural brasileiro de modo on-line, na qual foram transpostos virtualmente 25 museus físicos brasileiros, além de cidades e sítios históricos considerados patrimônio. Os conteúdos são interativos e proporcionam ao sujeito visitas imersivas a 360°, o que possibilita experiências e sensações de estar realmente presente em um museu físico. Diversos recursos como áudio-guias, fotografias panorâmicas em 360° e em visão tridimensional, mapas de localização, setas e cursores trazem ao visitante diversas possibilidades de imersão e experimentações (Dutra, 2018). No Quadro 1, dos 25 museus virtuais registrados no portal Era Virtual, foram selecionados e categorizados alguns, que podem ser utilizados nas aulas de História e de Geografia na formação inicial do pedagogo.

**Quadro 1 – Distribuição de museus virtuais no Brasil por coleções/conteúdos**

Tema	Cidades/UF	Museu/ano (criação)	Coleções/conteúdos
Antropologia, História e Geografia do Brasil	Ouro Preto/MG	Museu do Oratório (1998)	Oratórios com detalhes de arquitetura, pintura, vestuário e costumes de época.
	Petrópolis/RJ	Museu Imperial (s/d)	Itens museológicos, arquivísticos e bibliográficos – Império brasileiro (2º Reinado, governado por D. Pedro II).
	São Luís/MA	Museu da Memória Republicana (2011)	Acervo audiovisual e imagens religiosas sobre fatos históricos e o patrimônio histórico e cultural do Brasil e do Maranhão.
	Diamantina/MG	Museu do Diamante (s/d)	Pedras preciosas/semipreciosas, balanças e oratórios sobre extração de ouro e diamante (séculos 18 e 19).
	Ouro Preto/MG	Museu da Inconfidência (s/d)	Objetos e documentos sobre a arte sacra/barroca, a política de exploração portuguesa e a Inconfidência Mineira.
	Rio de Janeiro/RJ	Museu da República (s/d)	Objetos, imagens, documentos e mobiliário sobre a história da República no Brasil.
	São Francisco do Sul/SC	Museu Nacional do Mar – Embarcações Brasileiras (1991)	Pinturas e barcos que retratam a riqueza e diversidade do patrimônio naval brasileiro e o conhecimento dos homens que vivem no mar.
	Belo Horizonte/MG	Museu de Artes e Ofícios – MAO (s/d)	Ferramentas, máquinas e utensílios de trabalho do período pré-industrial brasileiro (séculos 18 ao 20).

Fonte: Elaboração própria com base em Era Virtual (2010b).

Esses museus virtuais se configuram como espaços virtuais interativos e como campos de construção de conhecimento. Trata-se de meios pelos quais o sujeito tem várias possibilidades de descobrir os objetos de conhecimento ali existentes, mediante uma ação criadora que modifica

tanto esses objetos quanto a si próprio, construindo estruturas cognitivas e um novo conhecimento com base no saber museológico ali presente.

Quanto às tipologias e temáticas dos museus virtuais existentes no Brasil, há um grupo de museus relacionados a diversas áreas do conhecimento, das Artes e Filosofia às Ciências Humanas, Sociais, Exatas e da Natureza. Na plataforma Museusbr, da Rede Nacional de Identificação de Museus, no sistema nacional de identificação, mapeamento colaborativo e compartilhamento de informações, criado pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), encontram-se registrados 48 museus classificados como virtuais. Nesse levantamento, a busca pode ser realizada pelo nome do museu ou por meio de filtros de navegação, tornando possível identificá-los por estado, tipo e temática (Bento; Amaral; Kauark, 2020).

Observa-se que, na plataforma Museus.br, os museus são assim classificados em: 1) Tradicionais/Clássicos; 2) Virtual; 3) Museu de Território/Ecomuseu; 4) Unidade de conservação da natureza; 5) Jardim zoológico, botânico, herbário, oceanário ou planetário. Por meio do levantamento pelo filtro de navegação por temáticas, os museus são assim classificados: 1) Artes, arquitetura e linguística; 2) Antropologia e arqueologia; 3) Ciências exatas, da Terra, biológicas e da saúde; 4) História; 5) Educação, esporte e lazer; 6) Meios de comunicação e transporte; 7) Produção de bens e serviços; 8) Defesa e segurança pública. No levantamento, foram entrecruzados filtros de navegação, como estados, tipos e temáticas, sendo identificados 19 museus em "História" e três em "Meios de comunicação e transporte", dos quais alguns podem ser utilizados nas mediações didáticas nas aulas de História e Geografia na formação inicial do pedagogo (Quadro 2).

**Quadro 2 – Distribuição dos museus virtuais por temática no Brasil**

(continua)

Temática	Cidades/UF	Museu
História	João Pessoa/PB	Museu Virtual Marítimo do Extremo Oriental das Américas
	Salvador/BA	Museu Afro-Digital da Memória Africana e Afro-Brasileira da Universidade Federal da Bahia
	Brasília/DF	Museu da Fotografia Documental
	Uberlândia/MG	Museu Virtual de Uberlândia
	Teófilo-Otoni/MG	Museu Virtual Vale do Mucuri
	Itamarandiba/MG	Centro Virtual de História e Cultura David Pimenta
	Maringá/PR	Instituto Museu da Família

**Quadro 2 – Distribuição dos museus virtuais por temática no Brasil**

(conclusão)

Temática	Cidades/UF	Museu
História	Curitiba/PA	Museu Maçônico Paranaense
	São Paulo/SP	Museu da Indumentária e da Moda (Virtual)
		Museu Virtual do São Luiz do Paraitinga
		Museu da Corrupção – Virtual
	Sorocaba/SP	Museu Virtual do Tijolo Cerâmico Antigo
	Rio de Janeiro/RJ	Museu Afro-Digital da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
		Museu dos Meninos – Complexo do Alemão
	Pelotas/RS	Museu das Coisas Banais/ Universidade Federal de Pelotas
Rio Grande/RS	Museu Virtual do Rio Grande	
Meios de comunicação e transporte	Brasília/DF	Memorial da Televisão Brasileira
		Museu Virtual do Transporte Urbano
	São Paulo/SP	Museu da Imprensa Automotiva (Miau)

Fonte: Elaboração própria com base em Museusbr (s.d.).

Os museus virtuais podem potencializar a formação inicial do pedagogo, visto que esses espaços e seus objetos constituem fontes diversificadas para a produção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Como pensar o processo de descoberta e a interpretação dos bens patrimoniais dos museus virtuais, considerando que, conforme Brito (2018), esse futuro profissional é um “sujeito em formação” permanente? A princípio, é necessário construir com o pedagogo em formação o conceito de museus tradicionais/clássicos, sua função quanto à memória social, identificando os objetos preservados e expostos, para depois se trabalhar a concepção de museus virtuais, pois estes têm as suas bases nos museus tradicionais/clássicos e na concepção de virtualização. Assim, o professor em formação precisa ser levado a descobrir qual a trajetória



dos objetos desde o lugar onde foram encontrados até como chegaram à instituição museológica, tornando-se “peça de museu” (Bittencourt, 2011). Quanto aos museus virtuais, cabe investigar como se deu a transposição dos bens patrimoniais do mundo físico para o mundo virtual, levando-os a compreenderem a autenticidade, a noção de valor e de conservação do patrimônio (Levy, 1999; Dutra, 2018).

O processo de descoberta e interpretação de objetos dos museus se dá, conforme a Educação Museológica, através de dois critérios: o estético e o científico. O critério estético implica desenvolver a sensibilidade estética dos professores em formação na sua interação com o objeto, no sentido de guiá-los ao “contato” com as peças, estimulando-os a expressarem livremente suas impressões e a construir uma compreensão global decorrente do seu conhecimento intuitivo. No critério científico, os professores em formação constroem conhecimento sobre a cultura material a partir do horizonte científico. Isso significa desenvolver experiências imersivas nos museus virtuais e na compreensão dos objetos como elementos integrantes da organização social, da vida cotidiana, dos rituais, da arte e dos grupos sociais. Nesse sentido, cabe aos professores estabelecerem relações entre os objetos do museu, para desenvolverem a capacidade de comparar, de identificar semelhanças e diferenças entre as peças e suas formas, estabelecer analogias, construir hipóteses quanto ao seu uso ou técnicas de fabricação (Bittencourt, 2011).

O método de investigação dos objetos, proposto pela Educação Museológica, é desenvolvido em diversas etapas, porém flexíveis, dependendo do tipo de museu, da temática etc. O princípio desse método consiste na *observação livre* e na *observação dirigida*, cujo objetivo é levar os professores a aprenderem a “ver”, quando se detêm diante de um objeto e estabelecem sobre este um olhar fixo e concentrado. Mediante essa observação, desenvolve-se a *identificação* e a *descrição* do objeto. As etapas desse método consistem em: 1) *Observação isolada* do objeto mediante análise interna: o que é o objeto? De que material é feito? Como foi produzido (técnicas artesanais ou fabris)? Quais os seus elementos decorativos? Qual a sua finalidade? Como e quem o utilizava (construção de hipóteses)? 2) *Comparação dos objetos*: Consiste na seleção de peças semelhantes e diferentes entre si, bem como na ordenação, buscando-se identificá-las no conjunto de outras peças e chegar ao que se denomina, pelos especialistas, de *tipologias*. Com isso, identifica-se o contexto histórico e geográfico (quando e onde?) em que o objeto foi produzido. Essa é a etapa de *classificação* das peças, em que o foco também é a compreensão do objeto como parte integrante de uma cultura; 3) *Síntese*, a qual é construída do contexto concreto/particular ao geral, isto é, vai da peça ao seu contexto mais amplo em que se insere (a cultura). Essa etapa pressupõe que o sujeito construiu conhecimentos, o que lhe traz como possibilidade a reconstrução das fases anteriores e a explicação do objeto, situando-o no tempo e no espaço, relacionando-o com a economia, o desenvolvimento tecnológico, os costumes, a organização do trabalho ou as organizações sociais vinculadas ao grupo familiar, aos rituais e às crenças (Bittencourt, 2011).

Com base no método de investigação de objetos e no levantamento dos museus virtuais, realizado no portal Era Virtual e na plataforma Museusbr, qual o recorte de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, propostos pela BNCC para o 5º ano do ensino fundamental, pode ser trabalhado utilizando-se tais dispositivos tecnológicos enquanto campo de conhecimento nas aulas de História e Geografia na formação inicial do pedagogo?

### **Museus virtuais nas aulas de História e Geografia: possibilidades de trabalho com a BNCC na formação inicial do pedagogo**

A História e a Geografia escolar têm papel fundamental na formação humana e na compreensão do espaço e do tempo, pois consideram as características da sociedade globalizada, os aspectos cotidianos, subjetivos e as múltiplas escalas espaciais e temporais (Cavalcanti, 2010; Bittencourt, 2011). No contexto de globalização, a educação para a cidadania representa um desafio e extrapola o âmbito de várias disciplinas. Trata-se da formação do cidadão que reconhece o seu mundo, compreendendo não apenas a si como sujeito social, mas também sua sociedade e seu espaço, o que envolve o desenvolvimento de mecanismos e de instrumentos para o exercício de uma vida cidadã (Callai, 2001).

A formação cidadã implica, na perspectiva construtivista, a preparação do estudante para “aprender a aprender”, para “saber fazer”, o que está relacionado ao método de ensino da História e da Geografia, entre outras disciplinas escolares, ou seja, como a realidade pode ser abordada. Daí a necessidade de clareza do objeto de conhecimento da História e da Geografia. Na História, os objetos de conhecimento são os saberes referentes ao tempo e, na Geografia, os saberes se relacionam ao espaço geográfico (Callai, 2001; Bittencourt, 2011).

Com base em Becker (2007), pode-se afirmar que as aulas de História e Geografia na formação inicial do pedagogo devem mirar não apenas o conteúdo, mas também a forma, as estruturas cognitivas implicadas no conhecimento histórico e geográfico. Na relação dialética entre conhecimento cotidiano e conhecimento acadêmico, o foco é a construção de novos conhecimentos na articulação entre conceitos, esquemas e experiências do sujeito (Castellar, 2005).

No item “4.4 Área de Ciências Humanas”, a BNCC evidencia que as Ciências Humanas favorecem o desenvolvimento da cognição sem deixar de lado a contextualização que se configura pelas noções de tempo e espaço. Esse documento curricular destaca que cognição e contexto são categorias construídas em conjunto em momentos históricos específicos, reconhecendo-se a diversidade humana e a necessidade de acolhimento da diferença (Brasil. MEC, 2018).

A BNCC traz como referência do ensino-aprendizagem de História e Geografia o raciocínio espaço-temporal, na perspectiva de que o ser humano produz e se apropria do espaço ao longo do tempo, constituindo-se como

agente do saber produzido e de domínio sobre os fenômenos naturais e históricos, cabendo a ele a capacidade de identificação dessas situações, visando compreender, interpretar e avaliar os significados de suas ações.

Na concepção do referido documento, espaço e tempo se imbricam, pois são dimensões indissociáveis da realidade, orientando assim a abordagem das relações entre esses conceitos no ensino de Ciências Humanas, visando levar o estudante a construir a capacidade de compreensão quanto aos tempos sociais e naturais e às relações destes com os espaços. Além disso, o documento evidencia, em sua concepção, a inseparabilidade entre o homem e a natureza (Brasil. MEC, 2018).

O documento orienta que, na análise geográfica, as três dimensões do espaço (percebido, concebido e vivido) não são lineares. Tempo, espaço e movimento são concebidos ainda de modo articulado e como categorias básicas no trabalho pedagógico com a área de Ciências Humanas, com foco para a crítica à ação humana, às relações sociais e de poder, e à produção dos conhecimentos construídos em diferentes contextos históricos e geográficos.

Cabe ressaltar que o patrimônio cultural, objeto de conhecimento dos museus virtuais, com o qual o sujeito ativo interage, apresenta aproximações com os objetos de conhecimento da História e da Geografia, uma vez que todo patrimônio cultural envolve relações e contextos diversificados de espaço-tempo. No entanto, essa abordagem na formação inicial do pedagogo requer que sejam consideradas as orientações curriculares para a delimitação das competências, das habilidades, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento.

A BNCC evidencia a necessidade de se articular as experiências cotidianas das crianças e suas singularidades (a curiosidade, a linguagem oral, o uso da linguagem fotográfica e a ludicidade) com o desenvolvimento da capacidade de elaborar hipóteses e o pensamento histórico e espacial crítico. Tanto na História quanto na Geografia escolar, a imersão do pedagogo, em formação inicial, nos museus virtuais abre a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho investigativo a partir de questionamentos, tendo como foco a resolução de problemas.

Para isso, o conhecimento tanto da História quanto da Geografia precisa ser assimilado pelo professor em formação inicial, visando desenvolver a sua capacidade de compreender a realidade social, tanto no espaço quanto no tempo, bem como um pensamento crítico sobre a história e os modos de organização/produção social do espaço geográfico. Esse processo envolve a mediação das linguagens específicas das duas áreas e outras linguagens mais gerais (iconográficas, fotográfica, gêneros textuais etc.), além do uso, da avaliação e da compreensão do significado das TIC, em especial os museus virtuais.

Os museus virtuais também são leques de possibilidades de desenvolvimento das competências e habilidades de leitura, escrita e produção de textos pelo pedagogo em formação inicial. Por outro lado, esses museus podem ser objetos de reflexão e planejamento didático por esse futuro profissional, no sentido de utilizá-los na formação da criança

nos anos iniciais do ensino fundamental, para implementação da proposta curricular da BNCC. O Quadro 3 traz um recorte das possíveis unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades estabelecidos pela BNCC de História e Geografia para o 5º do ano ensino fundamental, que podem ser vivenciados pelo professor em formação inicial.

**Quadro 3 – Temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de História e Geografia – BNCC para o 5º ano**

Área	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
GEOGRAFIA	Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.
			(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.
HISTÓRIA	Registros da história: linguagens e culturas	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. MEC (2018).

Conceitos e categorias tanto da História quanto da Geografia apresentam entre si aproximações que possibilitam a aquisição da natureza do espaço no tempo e vice-versa, favorecendo a construção do conhecimento articulado/interdisciplinar sobre espaço-tempo, evidenciando a lógica e a indissociabilidade dessa relação.

No trabalho investigativo na formação inicial do pedagogo, o trabalho pedagógico com esse recorte de conhecimentos e habilidades de História e Geografia aponta para: 1) a necessidade de desenvolvimento de habilidades de identificação, explicação, reconhecimento e comparação de processos naturais e sociais na produção/organização do território e da paisagem, nas relações de trabalho e lazer (na cidade e no campo), na análise histórica das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ao longo do tempo; 2) os conceitos de território, paisagem, tempo histórico no estudo do patrimônio material e imaterial, uma vez que tanto na cidade quanto no campo esses bens surgiram e se transformaram em espaços de memória.

As recomendações da BNCC podem ser implementadas na formação inicial do pedagogo mediante experimentações, incorporando metodologias ativas e o trabalho investigativo, uma vez que, conforme Fernando Becker

(2007), em nenhum domínio dos saberes, o conhecimento–conteúdo é algo pronto e o professor encontra-se em constante processo de aprendizagem e de (re)construção de sua capacidade de conhecer.

### Considerações finais

As TIC potencializam a construção, a difusão e a constante desterritorialização do conhecimento. Entre essas tecnologias, os museus virtuais se apresentam como possibilidades não apenas de ressignificação do campo da Museologia, ao ampliar as ações museológicas e as interações entre os sujeitos visitantes e o patrimônio cultural, mas também da própria formação inicial do pedagogo. Os museus virtuais, do ponto de vista da teoria de Jean Piaget, são campos de conhecimento, pois potencializam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do sujeito, bem como a sua ação criadora na construção de conhecimento histórico e geográfico, ao mesmo tempo descobrindo e valorizando os bens patrimoniais.

Interagir com esses objetos de conhecimento abre a possibilidade de o pedagogo em formação transformar a si, de (des/re)construir conhecimentos, adquirindo habilidades cognitivas, aprendendo a desenvolver o pensamento histórico e geográfico. O patrimônio cultural reunido nos acervos dos museus virtuais reporta à memória, à história e à cultura de um grupo e sociedade, possibilitando o resgate e a valorização da história e memória coletiva.

A concepção de sujeito (ativo) da Museologia se aproxima da noção de sujeito ativo da teoria de Piaget, uma vez que ele é compreendido não como sujeito passivo, mero receptor de conhecimentos, mas sim ativo, que, ao agir sobre os bens patrimoniais, se apropria desses bens, descobre os conhecimentos existentes e constrói outros. Pela ação criadora do sujeito epistêmico, nem os estudantes e professores nem os objetos de conhecimento são sempre os mesmos, pois se encontram em contínuo processo de transformação e criação (Becker, 2003, 2007; Brito, 2018).

O repertório de objetos de conhecimento dos museus virtuais, que engloba objetos específicos da Museologia e se aproxima dos objetos da História e da Geografia, possibilita articular a construção do conhecimento sobre espaço-tempo vinculado ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas do pensamento espacial e da consciência histórica, estabelecidos pela proposta curricular da BNCC para o 5º ano do ensino fundamental, ressignificando, assim, o campo da formação docente.

Na formação inicial de professores, os museus virtuais se constituem em “laboratório” de pesquisa, de experimentação de situações de aprendizagem as mais variadas, e de reflexão docente mediante exercícios de investigação, que potencializam simultaneamente a descoberta de objetos, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de estruturas cognitivas pelo sujeito.

Trata-se também de um “laboratório” de experimentações quanto aos exercícios de planejamento didático e vivência metodológica do

ensino de História e Geografia, favorecendo a construção de noções específicas sobre as relações entre espaço e tempo, e de incorporação de competências e habilidades docentes específicas na seleção, estruturação, organização e construção do conhecimento escolar, considerando-se as bases epistemológicas da construção do conhecimento, das orientações curriculares da BNCC e das bases didáticas e pedagógicas características da História e da Geografia escolar.

---

## Referências

- BECKER, F. Aprendizagem e conhecimento. In: BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 11-23.
- BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 6-16.
- BENTO, D. C.; AMARAL, S. R.; KAUARK, F. S. Museus de ciência: espaços de construção do conhecimento e alfabetização científica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 5., 2020, São Carlos. *Anais...* UFSCar: São Carlos, 2020. p. 1-13.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2022.
- BRITO, L. C. C. *Adolescência, sociabilidade e a construção do conhecimento*. Manaus: Valer, 2018. v. 1.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 19 out. 2022.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1. (Coleção TRANS).
- DUTRA, L. F. *Gestão da informação e tecnologias: diretrizes para projetos de interface de museus virtuais no âmbito da autenticidade*. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- ERA VIRTUAL. *Apresentação*. Belo Horizonte, 2010a. Disponível em: <<https://www.eravirtual.org/apresentacao/>>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ERA VIRTUAL. *[Homepage]*. Belo Horizonte, 2010b. Disponível em: <<https://www.eravirtual.org/>>. Acesso em: 20 out. 2022.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- HENRIQUES, R. M. N. *Memória, museologia e virtualidade: um estudo sobre o Museu da Pessoa*. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Departamento de Arquitectura, Urbanismo e Geografia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2004.
- HENRIQUES, R. M. N. Os museus virtuais: conceitos e configurações. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, v. 56, n. 12, p. 53-70, 2018.
- KESSELERING, T. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 3-21, jan./jun. 1990.
- LEVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.



LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

LEVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. n(Coleção TRANS).

LEVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MACEDO, L. O construtivismo e sua função educacional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 25-31, jan./jun. 1993.

MUSEUSBR: Rede Nacional de Identificação de Museus. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <<https://renim.museus.gov.br/museusbr/>>. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). *Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Manaus: UFAM, 2018.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética*. São Paulo: EPU, 1988. (Temas básicos de psicologia; 19).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

---

Recebido em 21 de outubro de 2021.

Aprovado em 18 de agosto de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

# A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar

Luiz Henrique Sampaio Junior<sup>I,II</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5198>

## Resumo

O estudo discute a inserção de elementos tecnológicos no ambiente escolar a partir da Teoria Crítica da Tecnologia, de Andrew Feenberg. Realizou-se uma revisão de literatura e a análise de seis teses defendidas em universidades estaduais paulistas entre 2015 e 2018. Por meio de uma análise qualitativa, foram adotados como critérios investigativos seu aporte crítico-filosófico diante de dois aspectos principais: trato em face da ambivalência entre os usos que são feitos dos designs técnicos e os seus efeitos; e compreensão sobre a automação do ensino. A crítica epistemológica da tecnologia pouco aparece nas pesquisas. Em contrapartida, o entendimento de que essa inserção é necessária e urgente faz parte do escopo da maioria dos trabalhos; a maior parcela das teses se mostrou entusiasta com relação à ideia de automação; a discussão entre “conteúdo informacional” e “processos” de criação e produção é raramente abordada; e a maior parte dos trabalhos defende que as novas tecnologias permitem um ambiente mais democrático. Compreende-se, num âmbito geral, pouca criticidade com relação à ideia do uso de instrumentos técnicos na escola. Entende-se que o universo amostral utilizado não deve servir a uma ampla generalização, porém a um recorte crítico do que se produziu nas universidades estaduais paulistas entre os anos analisados.

Palavras-chave: educação; tecnologia educacional; teoria crítica.

<sup>I</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <luiz.sampaio@unesp.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-4923-6490>>.

<sup>II</sup> Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### **Andrew Feenberg's Critical Theory of Technology: reflecting on the inclusion of new technological elements in the school environment**

*The study discusses the insertion of technological elements in the school environment from the perspective Andrew Feenberg's Critical Theory of Technology. It was carried a literature review and an analysis of six thesis defended between 2015 and 2018 at universities of the State of São Paulo. Through a qualitative analysis, it was adopted as investigative criteria his critical-philosophical contribution considering two main aspects: the treatment in face of the ambivalence between the uses of technical designs and its effects; the understanding about teaching automation. Epistemological criticism of technology seldom appears on research. Conversely, understanding that this is a necessary and urgent insertion shows in the majority of works; the majority of thesis revealed enthusiastic about the idea of automation; the discussion between 'informational content' and 'processes' of creation and production rarely appears; and most works defend that new technologies are conducive to a more democratic environment. It was revealed, overall, that the idea of using technical instruments at school is rarely reproached. It is also revealed that the sample space should not suit a wide generalization, but a critical cutout of Sao Paulo State universities' production on the observed years.*

*Keywords: education; educational technology; critical theory.*

---

## **Resumen**

### **La teoría crítica de la tecnología de Andrew Feenberg: reflexiones sobre la inserción de nuevos elementos tecnológicos en el ámbito escolar**

*El estudio discute la inserción de elementos tecnológicos en el ambiente escolar desde la Teoría Crítica de la Tecnología de Andrew Feenberg. Se realizó una revisión de literatura y el análisis de seis tesis defendidas en universidades del estado de São Paulo entre 2015 y 2018. Por medio de un análisis cualitativo, fueron adoptados como criterios investigativos su aporte crítico-filosófico delante de dos aspectos principales: tracto debido a la ambivalencia entre los usos que son hechos de los designs técnicos y sus efectos; comprensión acerca de la automatización de la enseñanza. La crítica epistemológica de la tecnología poco aparece en las pesquisas. Todavía, el entendimiento de que esa inserción es necesaria y urgente hace parte del escopo de la mayoría de los trabajos; la mayoría de las tesis ha evidenciado entusiasmo con relación a la idea de automatización; la discusión entre 'contenido informativo' y 'procesos' de creación y producción raramente es abordada; la mayor parte de los trabajos defiende que las nuevas tecnologías permiten un ambiente más democrático. Se comprende, en general, poca criticidad con relación a la idea del uso de instrumentos técnicos en la*

*escuela. Se entiende que la muestra utilizada no debe servir a una amplia generalización, pero a un recorte crítico de lo que se ha producido en las universidades del estado de São Paulo entre los años analizados.*

*Palabras clave: educación; tecnología educacional; teoría crítica.*

## Introdução

A inserção de novas tecnologias no ambiente escolar não deve ser considerada um fenômeno recente, pelo contrário, desde que as instituições escolares se consolidaram nos Estados modernos, novos recursos didáticos frequentemente são incorporados ao fazer pedagógico em busca de uma melhor relação ensino-aprendizagem, em função de novas finalidades vinculadas ao ensino ou de ideais de eficiência e sucesso pedagógicos. A própria Didática é uma técnica, uma vez que dita normas, métodos e maneiras específicas de ministrar disciplinas. É fato que o livro, a lousa, o giz, o caderno, o discurso e a escrita também o são. Não há como se conceber a escola apartada de instrumentos tecnológicos; ao mesmo tempo, há de se considerar que novas tecnologias surgem numa velocidade cada vez maior, o que coloca os problemas de saber como elas se incorporam ao cotidiano escolar e como a escola deve responder ao desafio de preparar os estudantes para o trato com elas. O modo como essas tecnologias são utilizadas nos bancos escolares e a compreensão de que a escola está inserida numa sociedade tecnicamente dominada fazem parte do escopo de nossa discussão.

Assumiremos a premissa de que nenhuma tecnologia é politicamente neutra e que as novas tecnologias promovem, de maneira ímpar, a manutenção do status quo, o controle e a dominação social. No âmago dessa premissa, encontram-se as reflexões de um grupo de autores da Teoria Crítica da Sociedade e uma de suas teses mais conhecidas: o esclarecimento, o qual, tomado de maneira ampla como o esforço da humanidade de superar o medo e a ignorância, em sua tentativa de escapar ao contexto mitológico, elabora formas de racionalidade, em especial a razão instrumental, que recaem novamente no mito e nos enredam em formas sociais destrutivas (Adorno; Horkheimer, 1985). A tecnologia, manifestação conspícua da razão instrumental, presta-se, portanto, a modos de dominação cada vez mais abrangentes, tanto da natureza quanto do homem. Ademais, converte-se em força política que justifica a sociedade, por critérios como maior eficiência dos meios e ampliação contínua da dominação, identificando sua forma histórica específica à razão como um todo (Marcuse, 2015). O fechamento do contexto social em uma razão unidimensional constitui uma espécie de véu tecnológico<sup>1</sup>.

Na literatura, há autores críticos<sup>2</sup> que nos ajudam a desvelar esse véu tecnológico e a atualizar a crítica à tecnologia. É o caso de Andrew Feenberg. Nossa proposta consiste em partir de uma revisão de obras fulcrais desse

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Adorno na famosa conferência "Educação após Auschwitz" para denominar as relações das pessoas com a técnica, em especial a tendência a considerá-la um fim em si mesma e privilegiar os meios sem considerar os fins.

<sup>2</sup> Trata-se de literatura concernente ao campo da filosofia da tecnologia, ramo desenvolvido a partir da obra de filósofos como Ortega-y-Gasset, Heidegger, Gehlen e Simondon. Cupani (2017) sistematizou o desenvolvimento histórico e os desdobramentos atuais desse campo. A obra de Feenberg, herdeira das reflexões de Herbert Marcuse, problematiza a dimensão política da tecnologia e seus usos sociais para a intensificação da dominação, destacando, entretanto, as possibilidades de emancipação; daí sua escolha para embasar as análises neste artigo.

autor e apresentar a análise de seis teses de doutorado que lidam com a temática da inserção de novas tecnologias no ambiente escolar, expondo seus posicionamentos críticos. Esse estudo se baseia em uma pesquisa de mestrado.

### Noções elementares de design em Feenberg

Ao estudar o fenômeno do *design* na sociedade capitalista, Andrew Feenberg ressalta seu aspecto político, em detrimento das propriedades materiais ou semimateriais que podem ser atribuídas aos objetos técnicos, como sua composição, forma, função e utilidade. Contrariando as abordagens positivistas e deterministas, as quais se apegam a princípios como eficiência e eficácia, o autor propõe uma submersão que abarca a necessidade de se pensar a priori os aspectos sociais, econômicos e ambientais que selecionam alguns produtos em desfavor de outros. Em suas palavras:

[...] algumas coisas realmente funcionam e outras não: o design bem-sucedido respeita a princípios técnicos. Mas há frequentemente muitos designs possíveis com os quais se atingem objetivos similares e não há razão técnica decisiva para preferir uns aos outros. (Feenberg, 1999, p. 79, tradução nossa).

O que define a produção em larga escala de um produto não é necessariamente o desenho mais bem-sucedido, mas sim a receptividade pelo meio social que o objeto adquire. Dessa forma, os artefatos estão condicionados ao uso e às possibilidades de consumo, muito mais do que aos princípios técnicos que delimitam o melhor produto. Destarte:

[...] a escolha entre alternativas ultimamente não depende nem da técnica nem da eficiência econômica, mas do "ajuste" entre dispositivos e os interesses e crenças de vários grupos sociais que influenciam o processo do design. (Feenberg, 1999, p. 79, tradução nossa).

Mediante essa exposição, compreendemos outras variáveis envolvidas no processo de produção de mercadorias. O modo de produção capitalista sustenta o que chamamos tecnologia, um processo social altamente seletivo e tantas vezes perverso. Nesse ínterim, o desejo de determinados grupos sociais, os quais se assenhoram dos modelos de *design* a serem prescritos na sociedade, por exemplo, "líderes corporativos e militares, médicos e engenheiros" (Feenberg, 1999, p. 131, tradução nossa), prevalece sobre os desejos e as necessidades dos consumidores, civis, pacientes e empregados. Os anseios do primeiro grupo ditam as normas do que, como e em que quantidade algo será produzido; assim, o produto se adapta ao arranjo social e não a alguma propriedade do artefato.

Nem toda abordagem, porém, leva em consideração os aspectos políticos das interações entre pessoas e aparatos. "O determinismo ignora essas complicações e trabalha com um corte transversal temporal descontextualizado da existência desses objetos" (Feenberg, 1999, p. 80, tradução nossa). Por ser descontextualizado, ignora aspectos fundamentais da tecnologia; assim sendo, para o determinismo, ou o objeto é fonte de

progresso ou é causa de degradação. “Mas, no mundo real, todos os tipos de atitudes e desejos são cristalizados em torno de objetos técnicos e influenciam seu desenvolvimento” (Feenberg, 1999, p. 80, tradução nossa). Isso posto, cada aparato está impregnado das atitudes e dos desejos de seus usuários e o seu próprio desenvolvimento está a eles relacionado, ou seja, é dependente das ações e intenções de quem dele faz uso. “O que o objeto é para os grupos que, em última instância, decidem seu destino determina o que ele se torna e como ele é modificado” (Feenberg, 1999, p. 80, tradução nossa). A revelia da abordagem determinista, o autor utiliza os pressupostos do Construcionismo Social.

O Construcionismo Social é uma abordagem sociológica inspirada na Sociologia do Conhecimento Científico (SCC), a qual estuda os processos sociais diretamente vinculados à produção de conhecimento. Um de seus papéis mais destacados consiste em revelar os processos de construção social de opiniões, valores e saberes, de modo a trazer à tona o debate público fundamentado sobre essas questões e não permitir que elas sejam assunto exclusivo de “especialistas”. Nessa abordagem, são levantadas questões fundamentais sobre o status “natural” e “objetivo” dos conhecimentos produzidos pela Ciência, entendendo-se ocorrer, de fato, pesquisas científicas mediadas por uma sociedade em constante processo de mutação, haja vista a grande quantidade de mudanças de compreensão sobre o mesmo fenômeno, à medida que os cientistas vão realizando novas descobertas. As alterações de sentido com relação ao que deve ser pesquisado obedecem a um tipo de hierarquia que se configura a partir de interesses econômicos, sociais e políticos; dessa forma, alguns assuntos são mais urgentes, especialmente se estiverem a cargo de grandes corporações, enquanto outros são tidos como triviais, em geral por não implicarem nenhum ganho para o capital (Giddens; Sutton, 2016).

Podemos conceber o Construcionismo Social como uma importante ferramenta na análise das relações sociais, mormente em seus aspectos intrínsecos, permitindo-nos desvendar, entre outros fatores, a forma como as relações de poder se configuram em nosso modo de produção (Giddens; Sutton, 2016). Para as abordagens determinista e positivista, a ideia de desenvolvimento é o progresso irrestrito e absoluto. O Construcionismo, ao contrário, propõe um desenvolvimento contingente, ou seja, dependente das condições ambientais, institucionais, educacionais, sociais, ecológicas e políticas.

O Construcionismo rompe com a visão padrão, segundo a qual a sociedade condiciona o ritmo do progresso e não a tecnologia por sua própria natureza. Construcionistas argumentam que muitos caminhos conduzem a formas primárias de uma nova tecnologia. (Feenberg, 1999, p. 10, tradução nossa).

Vale recordar que o “Construcionismo foca nas alianças sociais as quais repousam sobre escolhas tecnológicas. Cada configuração de componentes corresponde não apenas a uma lógica técnica, mas também à lógica social de sua seleção” (Feenberg, 1999, p. 10, tradução nossa). Isso posto, deve-se levar em consideração que a escolha tecnológica é diferente da escolha técnica. O melhor design nem sempre é o que é absorvido pelo mercado; a lógica que seleciona cada artefato está muito mais vinculada a aspectos sociais do que propriamente técnicos.

### **Design educacional e a ideia de automação**

A produção, na modernidade, segue critérios altamente excludentes, nos quais a mecanização gera desemprego para uma maioria e sobrecarga para os funcionários que continuaram ou foram contratados; os computadores geram a falsa ilusão da interatividade, todavia, controlam a nossa existência por meio de aplicativos desnecessários, além de produzirem novas obrigações. É salutar refletir sobre tal ambivalência. Nesse sentido, a “tecnologia é um fenômeno de duplo aspecto: de um lado, há um operador; do outro, o usuário. Ao passo que ambos, operador e usuário, são seres humanos, a ação técnica é um exercício de poder” (Feenberg, 2002, p. 16, tradução nossa). Nesse exercício de poder, há uma discrepância entre operadores e usuários, sendo os primeiros criadores de conteúdos e os segundos, indivíduos comuns com uma visão opaca da realidade tecnológica (Morozov, 2018). Um dos casos emblemáticos é o computador. A funcionalidade do computador tem demonstrado um enclausuramento gradual de seus usuários em atividades desnecessárias e sua promessa de eliminação da rotina e do trabalho árduo resvala numa realidade na qual novas rotinas são inseridas e o tempo despendido em aplicativos diversos não apenas aumenta o “tempo de trabalho” como promove um estado permanente de mobilização. No ambiente educacional, muitas vezes, a informatização é tida como um elemento de salvação social, entretanto, as velhas práticas pedagógicas de adestramento e uniformização somente vestem uma nova roupagem e a adaptação ao modo de produção capitalista é uma tônica cada vez mais presente.

O debate não está limitado à educação, a qual é apenas uma dentre inúmeras fontes no esforço para definir a sociedade do futuro. O significado de modernidade está em jogo nessa luta. Um possível resultado é uma sociedade refletindo em todas as suas instituições a lógica da produção moderna, obcecada pela eficiência atingida por meio da mecanização e do gerenciamento. (Feenberg, 2002, p. 114, tradução nossa).

A questão que se realiza é a seguinte: poderia a educação automatizada substituir a educação formal? Além disso, poderia a educação construir uma ponte para superar o abismo entre operadores e usuários? Muitas são as especulações. Um fato curioso é que o livro impresso, até o presente momento, não foi completamente substituído pelas publicações *on-line*. Da mesma forma, é bem possível que a educação mantenha, em centros de excelência, a sua estrutura atual, ainda que com algumas modificações. Há, porém, um ponto crítico: a ideia de alguns *experts* em tecnologia da informação de que a educação automatizada é superior à educação exercida por professores num ambiente presencial.

A educação automatizada é compreendida por fomentar virtudes pós-industriais como a flexibilidade temporal e espacial, produtos individualizados e controle pessoal. Mas, numa análise final, a principal razão para se automatizar é óbvia: cortar custos. (Feenberg, 2002, p. 120, tradução nossa).



A preocupação primordial da educação automatizada é a maximização dos ganhos financeiros, embora se argumente que essa modalidade seja capaz de melhorar a qualidade de ensino. Tal proposição nos permite compreender que existe uma relação inextricável entre *design* e capital. Economiza-se com os espaços em prédios e os programas de ensino podem ser transmitidos em série aos alunos.

A chave para a automação é separar o “conteúdo informacional” do “processo”. Um pequeno número de “especialistas contentes” e bem pagos trabalharão como programadores “estrelas”, enquanto o processo de execução é automatizado de modo que tutores mal remunerados possam interagir com os alunos. Numa real solução de baixo-custo, a discussão pode ser substituída por exercícios automáticos. (Agre, 1997, *apud* Feenberg, 2002, p. 121, tradução nossa).

Exemplos desse modelo de *design* educacional já existem em boa quantidade, demonstrando que as pressões econômicas sobre o design são realmente determinantes, apesar das resistências de gestores, educadores e parte da sociedade à realização dessas adaptações. O modelo *Blockbuster* se vende a partir de ideias como maior autonomia, maior liberdade do aluno e maior eficiência do processo, identificado cada vez mais aos *games*. A *gamificação* da educação é um dos elementos mais notórios do *design* impresso aos processos educacionais nos modelos que emergem quando se fala de educar na era digital, para novas gerações, perante um mercado desregulamentado e pós-industrial.

### Considerações sobre o futuro da educação

A crítica da educação escolar automatizada e do futuro do ambiente educacional passa necessariamente pelo uso de uma de suas ferramentas mais essenciais: a escrita. Sobre esse aspecto, encontramos em Feenberg (2002) a compreensão de que esse instrumento deva fazer parte, cada vez mais, do cotidiano das pessoas, influenciando seu modo de agir, sua subjetividade, sua relação objetiva com a realidade e seu modo de aprender.

[A escrita] não é impessoal, como às vezes se supõe. Sabemos como apresentar a nós mesmos como pessoas por meio de elementos escritos. E menos árduo escrever sobre ideias e então explicá-las a alguém; muitas pessoas podem formular ideias mais complexas com mais facilidade na forma de escrita do que em discursos em frente a uma plateia. (Feenberg, 2002, p. 124-125, tradução nossa).

A expressão escrita, embora cada vez mais reduzida, está envolvida numa gama de comportamentos dos indivíduos na atualidade, permeando seu universo simbólico e conduzindo suas ações tantas vezes de forma imperceptível. Tem-se percebido, com o avanço da informática, que novas propriedades e poderes se associam a esse instrumento. Por meio dele, na internet, é possível: trocar mensagens, realizar buscas a sítios específicos,

ler artigos de revistas, jornais, acessar enciclopédias, dicionários, livros, *blogs* etc. “O ambiente *on-line* é essencialmente um mundo escrito” (Feenberg, 2002, p. 125, tradução nossa). Porém, se a escrita possui um papel de destaque nas relações dos sujeitos com a tecnologia, qual seria a sua função radical na condução da subjetividade desses mesmos sujeitos?

Pensar no futuro da escrita e nos modos como essa e outras tecnologias atuam nos ambientes mais diversificados, em especial o escolar, traduz-se como uma tarefa fundamental para a Teoria Crítica da Tecnologia. Há de se destacar, porém, as diferenças entre o uso que se faz da escrita no ambiente virtual e nas suas formas tradicionais, como nos livros impressos. A qualidade da leitura que resulta do contato com “as telas” é fisiologicamente distinta daquela realizada em textos impressos, havendo evidências de que existem alterações no tocante à atenção, ao pensamento, à memória e a outros aspectos cognitivos importantes (Mangen, 2008). Andrew Feenberg aposta no desenvolvimento do potencial humano a partir dos próprios elementos técnicos. Para o filósofo, existiria uma margem de liberdade na própria técnica. Se, hodiernamente, o design está voltado para a dominação, o controle e a padronização, novos designs poderiam subverter essa realidade.

Diferentemente do ambiente da internet, a escola é um local onde o ensino é ministrado principalmente por meio do discurso. Somam-se a esse elemento a presença física do professor, seu corpo expressivo, sua entonação, seu entusiasmo ou seu desânimo, enfim, expressões que permeiam o universo humano, mesmo que de forma velada (Everett, 2019). O fato é que, num nível macro, o discurso e a escrita possuem um papel de destaque no tocante às relações escolares.

O discurso é o principal meio utilizado na sala de aula, suplementado por laboratórios, filmes, *slides*, livros-texto, demonstrações em computadores etc. Aprimoramentos similares à interação escrita são possíveis em redes de trabalho. Sem dúvida, esses aprimoramentos continuarão a se desenvolver e talvez um dia alterem a natureza da educação *on-line*. Mas, por muitos anos, a escrita continuará a ser o principal meio da expressão *on-line*, o esqueleto sobre o qual outras tecnologias e experiências devem se organizar para construir um ambiente de aprendizado viável. (Feenberg, 2002, p. 125, tradução nossa).

A partir dos aprimoramentos que já ocorreram ao longo das três últimas décadas de computador pessoal, Feenberg (2002, 2017) cogita mais mudanças que aumentem a interatividade, além do aprimoramento da experiência entre usuário e máquina. Vale frisar, porém, que os novos aparatos inseridos no ambiente escolar obedecem a regimes tecnológicos e possuem uma caixa-preta que é opaca aos usuários, um design que implica relações que vão além do que pode ser acessado imediatamente. O *design* de qualquer produto depende, acima de tudo, dos interesses econômicos das *Big Tech*, e não da interface objeto-usuário, o que insere essa discussão na lógica da produção material de nossa sociedade, a qual, sempre é válido recordar, é capitalista.

### Concepções sobre tecnologia e educação numa amostra de teses<sup>3</sup>

Nas subseções seguintes, apresentamos seis teses defendidas em universidades estaduais paulistas, entre 2015 e 2018, as quais possuem como temática a inserção de novas tecnologias no ambiente escolar. Com base em uma abordagem qualitativa, vislumbramos que, apesar do tema em comum, cada autor revela um modo distinto de compreender as relações entre escola e tecnologia. Buscamos evidenciar os aspectos políticos de cada tese, utilizando como referência a filosofia da tecnologia de Feenberg.

Discutimos a maneira como a tecnologia é tantas vezes encarada como um processo necessário e inevitável ou, em outras palavras, como o véu tecnológico obscurece as consciências a ponto de impedir que os indivíduos compreendam a dominação e o controle exercidos por cada objeto técnico. Averiguamos, também, o jogo ambivalente da tecnologia, o qual consiste em exaltar “a limitada gama de usos [que fazemos dos elementos técnicos e minimizar] a completa variedade de efeitos do conjunto de sistemas tecnológicos” (Feenberg, 1999, p. 7, tradução nossa).

Outro aspecto abordado se refere à crítica que Andrew Feenberg imprime especificamente ao universo escolar, qual seja a de que esse ambiente tem sido cada vez mais invadido pela lógica da automação. Segundo o filósofo, o ponto nodal dessa discussão consiste em “separar o ‘conteúdo informacional’ do ‘processo’” (Feenberg, 2002, p. 121, tradução nossa). Dessa forma, fica obscura a relação existente entre os programadores (criadores de conteúdo) e os usuários (alunos e professores). Um dos apontamentos diz respeito a uma hierarquia entre essas duas classes, na qual especialistas muito bem remunerados produziram conteúdos em conformidade com as regras do mercado, enquanto docentes e discentes fariam uso desses produtos sem muita reflexão.

O estudo sobre a utilização de novos elementos tecnológicos no espaço escolar foi motivado por leituras e discussões ocorridas tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele. O assunto tem sido bastante debatido e inúmeras questões têm sido levadas em consideração por pesquisadores da área e por educadores. Por exemplo: qual a influência que o uso de novas tecnologias exerce no aprendizado de crianças e jovens que delas fazem uso cotidianamente? Ou ainda: que limites devem ser estabelecidos com relação à exposição diária aos novos aparatos que invadiram tanto a esfera pública quanto a privada desses indivíduos? Essas e outras questões demonstram a pertinência da temática e ressaltam a relevância de se estudarem as relações que se estabeleceram entre as novas tecnologias e a educação.

No caso específico de nossa análise, nosso intuito consistiu em averiguar como os autores vinculados à academia enxergam a inserção das chamadas “novas tecnologias” no ambiente escolar. Para tanto, recorreremos a uma busca por teses nos repositórios das universidades públicas paulistas. Todos esses trabalhos dissertam sobre a utilização de ferramentas, mídias e recursos tecnológicos em escolas do ensino fundamental ao ensino médio. Embora o tema da tecnologia educacional possua inúmeras ocorrências nos repositórios das universidades pesquisadas, poucos autores se debruçaram sobre a questão do uso de tecnologias por alunos e professores dentro dos

<sup>3</sup> As seis teses estão elencadas nas referências, todavia, por questões estéticas, optamos por omitir as citações e nos referimos a elas apenas como Tese 1, Tese 2, Tese 3, Tese 4, Tese 5 e Tese 6.

muros escolares. Destarte, conseguimos selecionar seis teses de doutorado, cujas análises partiram de uma abordagem qualitativa, embasadas na Teoria Crítica da Tecnologia. A delimitação por universidades estaduais paulistas ocorreu basicamente por dois motivos: em primeiro lugar, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, o tempo de leitura e análise das teses era bastante restrito; em segundo lugar, é notório que as pesquisas em Teoria Crítica da Tecnologia no estado de São Paulo são profícuas, sendo as universidades públicas os centros de investigação mais ativos nesse sentido.

Inicialmente, foram realizadas buscas nos repositórios das instituições: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade de São Paulo (USP). Após a leitura dos resumos das teses encontradas, constatou-se que, apesar de haver publicações na área de Teoria Crítica em todas essas instituições, no período de 2014 a 2018, apenas duas universidades estaduais paulistas defenderam teses que lidam especificamente com a temática da inserção de instrumentos tecnológicos no ensino fundamental e no médio: a Unesp e a USP. O recorte temporal de apenas cinco anos foi decidido após várias reflexões, incluindo a noção de obsolescência dos aparatos técnicos e sua rápida evolução, além de ter sido levada em consideração a maior atualidade das discussões, tendo em vista que a pesquisa foi iniciada no ano de 2018.

Após a seleção das teses que possuíam como objeto de análise a inserção de tecnologias no ambiente educacional, partiu-se para a fase de leitura e análise de cada um dos trabalhos. Adotou-se como postura metodológica a primazia do objeto. Trata-se de uma concepção bastante cara à Teoria Crítica e que ajuda a nortear o tipo de pesquisa à qual nos propusemos. De acordo com Maar (2006, p. 137, grifo do autor): "O 'conceito' do primado do objeto seria elaborado particularmente na *Dialética negativa* e nos ensaios *Sobre sujeito e objeto e Notas marginais sobre teoria e prática*". As obras citadas são de autoria de Theodor W. Adorno e representam uma guinada na Escola de Frankfurt, quando esta teve de se deparar com as pesquisas empíricas nos Estados Unidos. Sobre esse posicionamento, Antunes (2014, p. 118) menciona que a "mudança de postura de Adorno em relação ao potencial emancipador da pesquisa social empírica foi marcada pela sua ênfase na natureza dialética do próprio objeto investigado pelas ciências humanas e sociais". Nesse sentido, uma pesquisa social pode ser conduzida de modo objetivo, sem redundar em objetivismo; em outros termos, o pesquisador pode e deve manter o caráter lógico e racional de sua investigação sem que o objeto se restrinja a elementos quantificáveis. O objeto verificado, segundo Maar (2006), carece de objetividade para que possa ser compreendido; o erro consistiria na reificação desse objeto. Assim, a pesquisa caminha rumo à compreensão da totalidade, embora esse todo jamais possa ser atingido. "Esse momento crítico é uma demanda do objeto ao observador. Uma vez que ele é um objeto histórico e social, ele deve ser relacionado ao processo da sociedade como um todo" (Antunes, 2014, p. 182). A busca do primado do objeto deve se constituir como uma mediação, compreendendo esse conceito como sinônimo de história, ou seja, o objeto investigado deve ser abarcado em suas dimensões históricas, além de se levar em consideração suas mediações sociais e políticas. Para tanto,

segundo Antunes (2014, p. 199), faz-se necessária a “metódica negação do método”. A partir dessa negação, surgem as contradições e os paradoxos e, conseqüentemente, as críticas que devem embasar o trabalho acadêmico.

## Resultados obtidos a partir da amostra de teses sobre tecnologia e educação

**Quadro 1 – Concepções de educação e tecnologia nas teses analisadas**

Compreensão de tecnologia e educação	
Tese 1 (2015)	Compreende tecnologia como uma “ferramenta” necessária e imprescindível na educação. Argumenta que, ainda que essa realidade se encontre distante, a inserção de instrumentos tecnológicos na escola facilitaria a adaptação dos alunos, visto que o uso de aparatos se faz presente em suas vidas cotidianas, não sendo produtora a escola ignorar esse fato.
Tese 2 (2018)	Enxerga a tecnologia como um “processo social” que visa, em última instância, à dominação. Em sua concepção, a inserção de aparatos técnicos na escola se configura como um fenômeno inexorável, todavia, necessário se faz refletir sobre maneiras mais democráticas de construção de conteúdos a serem utilizados no ambiente educacional.
Tese 3 (2018)	Vislumbra a tecnologia como um “acessório” útil e necessário na tarefa de educar alunos na contemporaneidade. Apresenta argumentos entusiastas no tocante às possibilidades de aumento da produtividade a partir da inserção de aparatos na escola, demonstrando conceber esse ambiente como uma extensão dos demais locais frequentados pelos alunos.
Tese 4 (2018)	Concebe a tecnologia como uma “realidade inexorável”, ratificando a ideia de que a inserção de estudantes no mundo da cultura digital configura-se, mais do que uma necessidade, um direito. Ademais, compreende que a escola deve urgentemente se adaptar ao universo tecnológico de modo a promover maior participação e protagonismo.
Tese 5 (2016)	Pensa a tecnologia como um “elemento político”, situando o professor no centro das discussões sobre a educação escolar. Sua crítica abarca a noção de que a inserção desenfreada de instrumentos tecnológicos nas escolas não representa uma melhoria nas práticas docentes, sendo que as inovações ocorrem nas vivências diretas entre os atores educacionais.
Tese 6 (2018)	Encara a tecnologia como um “recurso” necessário e urgente nas rotinas escolares. Demonstra entusiasmo com relação às propriedades de um aplicativo de programação, tecendo considerações sobre a importância de os educadores se adaptarem à realidade tecnológica, de modo a inserir a escola no universo da cultura digital.

Fonte: Sampaio Junior (2020, p. 93).

### *Tese 1 (2015)*

A pesquisadora realiza um recorte metodológico no qual busca compreender a inserção das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no ambiente escolar, bem como seu uso por docentes, em escolas do ensino médio. Para tanto, parte de uma pesquisa de campo em que, por meio de entrevistas e observações, analisa três instituições de uma cidade do interior de São Paulo.

Não faz parte de seu escopo teórico-metodológico a crítica epistemológica ao conceito de tecnologia, mas sim compreender de que modo a inserção de TIC pode auxiliar nas tarefas escolares cotidianas. A pesquisa enfatiza a necessidade de se habilitarem docentes e administradores no uso das TIC. Portanto, a autora se debruça sobre uma análise da microestrutura, ou seja, sobre os “usos” suportados pelo *design* técnico.

No tocante à automação dos processos educacionais, relata que a inserção de novas tecnologias educacionais proporcionou novos paradigmas na construção do saber, todavia, desconsidera a relação desigual existente entre os programadores e os usuários das ferramentas por eles criadas. Não existe preocupação em realizar uma crítica à separação entre o “conteúdo informacional” que deve ser utilizado pelos usuários e o “processo” executado por agentes apartados da realidade e do cotidiano da escola.

Menciona perceber a necessidade de aprimoramento do uso das tecnologias nas escolas, para que o ensino se torne eficaz, demonstrando conceber a tecnologia como um fenômeno “neutro”, ou seja, um instrumento sem viés político. Ademais, novos recursos tecnológicos apresentariam um *status* de “autonomia”, visto que, por si sós, representariam melhorias na transmissão de conhecimentos e nas posturas dos docentes diante da tarefa educacional.

### *Tese 2 (2018)*

Ao se debruçar sobre a temática da inteligência artificial (IA), o autor realiza um percurso, de caráter teórico, que compreende importantes pensadores – do universo grego aos cognitivistas contemporâneos –, propiciando a reflexão de que o domínio da IA na educação culmina em semiformação. Sua defesa parte da noção de que existe um uso desenfreado e pouco planejado das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) em todas as esferas do ensino, existindo uma lógica que abstrai o próprio objeto tecnologia, obscurecendo suas dimensões políticas e históricas.

Uma parte importante da pesquisa consiste em buscar compreender o conceito de tecnologia; para tanto, realiza-se um percurso histórico-filosófico de modo a demonstrar que esta é um processo social com vistas à dominação.

No que concerne à crescente automação do ambiente educacional, o pesquisador separa o “conteúdo informacional” do “processo”, ao mencionar que existiriam, de um lado, os construtores de conteúdo, ou programadores, e, de outro, os usuários dos programas. Esse tipo de relação implica uma desigualdade, a qual deveria ser contornada a partir de uma maior participação de agentes educacionais na elaboração dos aplicativos a serem utilizados no ambiente escolar.

Expõe uma visão “valorativa” da tecnologia: a inteligência artificial, por exemplo, não se configura como uma técnica neutra, ao contrário, serve a um modo de produção, em fase avançada. Além disso, compreende a tecnologia como “humanamente controlada”. Para o pesquisador, há sempre dois polos na relação com a técnica: o criador de conteúdos e o usuário, sendo que inúmeras modificações são realizadas no uso da mesma técnica, modificações que são compreendidas como atualizações e aperfeiçoamentos. O autor sugere que o processo de construção de conteúdos educacionais deveria ser mais democrático, envolvendo a participação efetiva dos atores escolares e da comunidade.

### *Tese 3 (2018)*

O autor realiza reflexões sobre a inserção de lousas digitais interativas (LDI) no ensino fundamental, com base em uma pesquisa-ação realizada numa escola do interior de São Paulo. Seu percurso teórico-metodológico visa, também, compreender de que modo uma política pública municipal lida com questões como a disponibilização de novos aparatos tecnológicos no ambiente escolar, ressaltando algumas contradições, como a não preocupação com a capacitação dos professores para que possam utilizar essas novas mídias.

A conceituação do termo tecnologia não é um objeto de investigação do autor, percebendo-se que sua análise se situa em torno de uma abordagem microestrutural, ou seja, dos “usos” que podem ser feitos pelas LDI; embora esboce sua crítica à maneira como as políticas públicas são realizadas, sua crítica às capacitações ministradas pelo governo se relacionam a uma não efetividade na apreensão dos “usos” das novas ferramentas.

Depreende-se do texto uma visão entusiasta do uso de novas tecnologias no ensino, não havendo ressalvas no tocante à separação entre o “conteúdo informacional”, utilizado pelos agentes escolares, e o “processo” de construção de novos designs técnicos por especialistas que, inúmeras vezes, desconhecem o contexto e a realidade escolares.

É possível destacar o caráter de “neutralidade” que a tecnologia ocupa: as LDI são vistas como acessórios neutros, cujo bom uso pelos professores seria capaz de proporcionar uma experiência educacional mais produtiva. Não há, portanto, uma preocupação filosófica que pense nas contradições intrínsecas ao uso de novos instrumentos na vida escolar, tampouco um questionamento sobre o que significaria “mais produtivo” quando se trata da tarefa de educar.



#### *Tese 4 (2018)*

Apresenta uma pesquisa-ação desenvolvida numa escola de ensino fundamental da região metropolitana de São Paulo. Seu objetivo consiste em criar um ambiente democrático ao fazer uso das TDIC. Para tal, inscreve-se no espaço escolar pelo período de um ano letivo, atribuindo-se a tarefa de mapear, narrar, tecer e mediar as relações dos atores escolares com as novas tecnologias.

Durante a trajetória teórica, o conceito de tecnologia não é discutido. Compreende que a vivência na era das tecnologias digitais, por meio dos equipamentos, aplicativos e telas multimidiáticas, ampliou o acesso ao conhecimento. Isso posto, percebe-se que a pesquisadora está preocupada com aspectos da microestrutura tecnológica, ou seja, sua aplicabilidade no cotidiano educacional.

No que tange a um modelo de escola automatizado, a autora afirma que o investimento em novas tecnologias é imprescindível. Posiciona-se como entusiasta da utilização cada vez maior de TDIC na escola, mostrando-se alheia à discussão crítica sobre a cisão existente entre “conteúdos informacionais”, os quais precisam ser seguidos à risca por docentes e discentes, e “processos”, a serem realizados por técnicos da área de informática.

Chama a atenção para a necessidade de formação dos docentes; todavia, aquilo que menciona formação consiste num treinamento constante diante de novos aplicativos, novas mídias e novos aparatos cuja obsolescência programada reifica as relações e torna os próprios atores escolares obsoletos.

#### *Tese 5 (2016)*

Realiza um trabalho de campo numa escola de ensino fundamental da região metropolitana de São Paulo, no qual pretende compreender o papel do professor diante das inovações em suas práticas docentes. Para tanto, utiliza como métodos de investigação entrevistas e escritas autobiográficas dos professores. A inserção de novas tecnologias no ensino é um dos temas analisados, no entanto, a ênfase da pesquisa se situa em torno da centralidade da ação de cada docente nesse ambiente escolar.

Não realiza um estudo pormenorizado sobre o conceito de tecnologia, embora uma de suas preocupações abarque o uso de computadores como estratégia didática. Sua averiguação ocorre em torno de elementos da microestrutura, em outras palavras, dos “usos” que podem ser feitos pelos novos aparatos tecnológicos. Embora a pesquisadora não realize uma crítica direta à automação no ambiente escolar, verifica que grande parte dos cursos de capacitação destinados aos professores enfatiza as condições técnicas de utilização dos aplicativos, e não uma formação integral que os habilite em suas tarefas cotidianas. Ademais, nota que as mudanças e inovações ocorridas na vida dos agentes educacionais se passam no contato

direto com os alunos, e não com o aprendizado de um aplicativo específico ou com o uso da informática.

O conceito de tecnologia é retratado em vários momentos de sua obra e, embora não se aprofunde em questionamentos epistemológicos, posiciona-se de tal forma a compreender a tecnologia como um elemento “valorativo”, ou seja, parte da ideia de que os elementos tecnológicos possuem, em si, um valor político e imprimem um tipo de pensamento, sentimento e ação no ambiente educacional.

### *Tese 6 (2018)*

A tese objetiva analisar a relação entre professores de duas escolas do ensino fundamental da região metropolitana de São Paulo com um aplicativo de programação denominado *Scratch*. Para tal averiguação, utiliza um tipo de questionário chamado *Process Tracing*, a partir do qual é possível verificar todo o processo de aprendizado dos docentes.

O *Scratch* é um programa de desenvolvimento de aplicativos de fácil utilização, já que não emprega uma linguagem pura de programação. O foco da pesquisa consiste em instrumentalizar os docentes no uso desse aplicativo como recurso didático durante as aulas. A autora evidencia a preocupação com os “usos” que podem ser feitos dos novos designs, além disso, demonstra entusiasmo no tocante às possibilidades desses recursos no ambiente escolar.

No que diz respeito à automação das atividades escolares, a pesquisadora ignora a separação existente entre os “conteúdos informacionais”, os quais devem ser digeridos de forma automática pelos agentes escolares, e os “processos”, os quais são pensados por especialistas da área de informática. Para ela, a utilização de ferramentas técnicas se constitui como um processo irreversível e necessário, cabendo aos professores e demais atores escolares a tarefa de se adaptar à nova realidade tecnológica.

A tese encara a tecnologia como uma entidade “autônoma”: diante de uma realidade inexorável, os professores deveriam se adaptar e se tornar capazes de lidar com um instrumental técnico com fluência e rapidez, de modo a acompanhar a realidade tecnológica. Sua preocupação primordial consiste em demonstrar as propriedades e qualidades educativas do aplicativo.

## **Discussão**

Um aspecto importante a ser destacado em nossa análise diz respeito à conceituação de tecnologia: embora a temática abordada por todos os autores das teses seja a inserção de elementos tecnológicos no sistema educacional, apenas a Tese 2 apresentou crítica epistemológica desse termo. Das outras cinco, somente a Tese 5 se debruçou brevemente sobre o significado filosófico, valorativo e ideológico dessa terminologia. Isso nos

faz refletir sobre um aspecto fundamental, a maneira como a tecnologia configura comportamentos, estabelece modos de compreensão da vida, gera novas modalidades de pensamento, molda a sensibilidade, altera o olhar diante de condições objetivas e subjetivas, modula os sentimentos, cria necessidades, incide sobre a vontade e o desejo, não permitindo vislumbrar suas nuances, ou seja, mesmo pesquisadores da área ignoram os aspectos econômicos, sociais e políticos da tecnologia, muitas vezes, conceituando-a tal como se faz no cotidiano.

Outra questão se refere à compreensão da necessidade ou urgência de se utilizarem aparatos técnicos dentro da escola. O termo “urgência” pode parecer exagerado, porém, com base nos argumentos apresentados, depreendemos que a maioria dos autores entende que o uso de recursos tecnológicos não seria apenas necessário, como também um remédio capaz de curar grande parte das mazelas e precariedades que circundam o mundo da educação na atualidade. Todavia, de acordo com Hansen (2017), podemos compreender a técnica como um *phármakon*, ou seja, um elemento indeterminado cujas variações de intensidade modulam sua ação tanto como remédio quanto como veneno. Faz-se necessário destacar novamente a Tese 2 e a Tese 5, as quais realizaram discussões políticas sobre a importância da inserção de elementos técnicos no ensino.

No que tange à compreensão feenbergeriana de microestrutura, ou seja, dos “usos” que podem ser suportados pelo *design* tecnológico, e de macroestrutura, em outros termos, dos “efeitos” sociais, econômicos, históricos, ecológicos, educacionais e políticos desse *design*, percebemos que a Tese 2 e a Tese 5 se preocuparam em explanar sobre os aspectos micro e sobre os macro, defendendo a noção de complementaridade entre essas duas esferas, de modo a vislumbrar uma relação direta entre o fazer pedagógico, a utilização de aparatos técnicos e o universo social que rodeia e norteia as ações dentro do ambiente escolar. Os outros trabalhos circunscreveram suas discussões em torno da microestrutura. Não por coincidência, essas mesmas pesquisas se encontram entre as que deixaram de fazer uma análise filosófica sobre o termo tecnologia, o que nos permite compreender que a não reflexão acerca desse objeto está intimamente vinculada a uma visão específica: a de que as relações sociais que ocorrem na escola seriam objetivamente determinadas.

Outra discussão relevante, também proposta por Feenberg (2002), concerne ao posicionamento dos autores diante da relação entre o “conteúdo informacional” e os “processos”. Apenas a Tese 2 realiza essa discussão, compreendendo haver uma nítida relação entre a ideologia capitalista e o modo como as técnicas são produzidas, difundidas e utilizadas pelos atores escolares. Os usuários de aplicativos educacionais apresentam como característica principal a passividade, além de pouca ou nenhuma resistência diante das novas tecnologias que lhes são apresentadas numa velocidade acelerada; já os criadores de conteúdo, ou programadores, confeccionam produtos padronizados que devem ser consumidos sem muita reflexão, ademais, encontram-se apartados da realidade escolar e as suas criações não respeitam critérios democráticos. Nesse contexto, segundo Morozov (2018),

ocorre um verdadeiro abismo epistêmico entre os produtores de conteúdo e os usuários de aplicativos, de tal maneira que os primeiros detêm o poder do que deve ser veiculado e os segundos consomem seus produtos. As demais pesquisas não se referem à relação entre “conteúdos informacionais” e “processos” de produção, todavia, podemos destacar a Tese 6, cujo tema se situa em torno da análise de um aplicativo de programação. A proposta consiste em treinar professores do ensino fundamental para que possam produzir, por si mesmos, jogos e outros instrumentos educacionais; a busca de estratégias para minimizar o abismo epistêmico entre criadores e usuários parece ser relevante, sendo a escola um provável lugar onde poderia ser feita essa ponte.

Uma discussão apontada pela maioria das pesquisas – Tese 1, Tese 3, Tese 4 e Tese 6 – refere-se ao suposto protagonismo dos alunos quando fazem uso de instrumentos tecnológicos: esses aparatos confeririam uma dinâmica mais interativa às aulas e essa noção vem acompanhada de uma crítica às aulas expositivas. Todavia, é possível verificarmos o caráter fetichista dessa aceção, visto que, como demonstra Feenberg (1999, 2002, 2017), a interação com objetos tecnológicos é sempre limitada por uma *ratio*: existe uma razão de ser e uma finalidade intrínseca a esses objetos, de tal forma que o usuário se condiciona a um tipo de uso que não apenas limita a sua liberdade, mas também obscurece sua capacidade de enxergar suas caixas-pretas. Assim, os determinantes sociais, econômicos, ecológicos e políticos são ignorados, em favor de uma crença cega, que atribui ao “novo” propriedades que ele, de fato, não possui. Ser protagonista, para as teses mencionadas, implica estar no centro das atividades ministradas, o problema é que essa centralidade é aparente, pois a utilização dos recursos técnicos possui um caminho pré-programado que, na verdade, diminui as chances de um aprendizado mais autônomo. O que ocorre, na realidade, são relações desiguais entre os produtores de conteúdo e seus usuários.

Feenberg (1999, 2002, 2017) reafirma o *status* da tecnologia como um elemento de poder em nossa sociedade. De acordo com o autor, esse fenômeno é socialmente contingente e, por isso, está intimamente vinculado com as precariedades típicas do sistema capitalista, como: degradação do meio ambiente; desigualdade social; exploração do trabalho; e dominação dos sujeitos. O universo tecnológico se relaciona intrinsecamente aos jogos sociais de poder. “Em particular, escolhas técnicas específicas, mais do que o progresso propriamente, estariam envolvidas no desmantelamento do trabalho, na degradação da cultura de massas, e na burocratização da sociedade” (Feenberg, 1999, p. 11, tradução nossa).

Nesse contexto, a Teoria Crítica propõe o conceito de indústria cultural:

[...] fruto do esclarecimento e de todo progresso tecnocientífico por ele fomentado, e amplamente voltado para manter a todos em um estado de falsa consciência necessária para a manutenção de necessidades econômicas. (Antunes; Maia, 2018, p. 191).

Tal situação adquire novas configurações hodiernamente, período em que vige a cultura digital. Experienciamos um “refinamento do controle

sobre os comportamentos humanos registrados digitalmente por meio de algoritmos criados especificamente para esse fim” (Antunes; Maia, 2018, p. 190). A massiva quantidade de dados sobre os interesses, as preferências, os desejos etc. dos usuários de redes sociais e de outros aplicativos da internet é capturada por grandes corporações, visando fornecer uma resposta cada vez mais eficaz no que diz respeito aos seus perfis, os quais são vendidos para os mais diversos tipos de anunciantes. Camuflando esses interesses, propaga-se a ideia de que essa nova ordem de coisas permite maior “interatividade, comunicação aberta, interconexão e trocas ‘livres’ de informações e imagens, e isso culminaria necessariamente em ‘mais liberdade’” (Antunes; Maia, 2018, p. 191). Assim, promove-se o que ficou conhecido como *microtargeting*, a seleção da propaganda dirigida a um alvo certo, a partir das informações colhidas por meio das respostas do próprio alvo. Essas “novas formas de controle são insidiosas justamente porque tendem a atuar silenciosamente, de forma permissiva, oferecendo prazeres e seduzindo os sentidos” (Antunes; Maia, 2018, p. 196).

Os atores educacionais têm se adaptado a uma realidade cada vez mais informatizada e voltada para o mundo do trabalho; um tipo de atuação que busca formar sujeitos cada vez mais “flexíveis” e cuja relação com a competitividade é estimulada a partir das avaliações e das cobranças constantes de rendimento. Essa situação é denunciada por Laval (2019) como uma exigência do projeto neoliberal dentro do ambiente escolar. Sob esse aspecto, exigem-se dos estudantes competências técnicas capazes de os inserir em atividades laborais úteis ao capital, negligenciando-se a formação integral, humanizada, histórica e reflexiva. Entretanto, encontramos em Feenberg (1999, 2002, 2017) a ideia do potencial transformador da tecnologia: sistemas sociais e *designs* podem ser alterados à medida que se redesenhem. Isso nos aloca entre a realidade e a utopia: se, por um lado, o *establishment* se utiliza da tecnologia para promover um domínio cada vez mais sutil e acentuado das massas, por outro lado, existem brechas no uso da técnica que possibilitariam caminhos para a liberdade e para a democracia. Atualidade e projeções futuras, realidade e utopia, materialidade e idealismo, são todos questionamentos que devemos fazer quando pensamos no universo tecnológico, especialmente se esse se encontra inserido no ambiente escolar.

### Considerações finais

Nosso trabalho buscou extrair elementos reflexivos com base em estudos de pesquisadores de universidades estaduais paulistas, as quais possuem tradição na pesquisa educacional, visando elucidar o modo como esses pensadores enxergam a problemática da inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. Compreende-se que as teses analisadas denotam, num âmbito geral, pouca criticidade com relação à ideia do uso de instrumentos técnicos na escola. O fato de não haver um aprofundamento teórico maior no tocante à noção de tecnologia é

bastante emblemático. A tecnologia não é um dado da natureza, mas sim uma criação humana que possui elementos de controle, administração e dominação do comportamento de seus usuários; porém, ao mesmo tempo, as qualidades intrínsecas aos objetos tecnológicos, como suas possibilidades de modificação constante e contracontrole humano, são passíveis de promover a emancipação dos sujeitos que dela fazem uso.

O ambiente escolar e, especificamente em nosso estudo, as escolas de ensino fundamental e médio têm se tornado gradualmente ambientes cada vez mais tecnificados, sendo digno de nota que os professores e os alunos têm utilizado as novas tecnologias digitais numa escala crescente tanto dentro dos muros escolares quanto em suas vidas cotidianas, o que nos faz entrever certa inexorabilidade na integração entre processos educacionais e processos tecnológicos típicos da sociedade capitalista. Todavia, essa constatação não nos exime da crítica àquilo que pode ser considerado um uso exagerado dos elementos tecnológicos ou, em alguns casos, dos usos desnecessários ou fetichizados desses elementos, os quais não promovem um avanço real nas relações de ensino e aprendizagem, muito pelo contrário, podem ser prejudiciais ao desenvolvimento global das relações humanas, haja vista que os aparatos e aplicativos possuem um roteiro prescrito e muito bem delimitado por seus programadores, exigindo respostas prontas e pouco criativas de seus usuários.

Elucidar como pesquisadores têm discutido a relação entre a tecnologia e a educação escolar na atualidade, especialmente dentro da academia, ajuda-nos a pensar sobre os rumos que nossa sociedade, cada dia mais tecnicista, tem tomado e a nos situar diante das ideias e propostas que esses pensadores possuem sobre o futuro da educação. Ademais, pode-se deduzir que as proposições elencadas por esses estudiosos refletem, de algum modo, os pensamentos e as expectativas dos agentes que vivenciam a realidade escolar cotidianamente. A noção de que se adaptar a um mundo tecnológico é um imperativo, sem levar em consideração a reflexão crítica de que essa adaptação muitas vezes é perversa e, em certo sentido, inalcançável, prejudica alguns elementos essenciais de humanização da vida escolar. A própria ideia de obsolescência dos aplicativos e instrumentos implica a obsolescência da ação do educador que, constantemente, precisa aprender novas “técnicas”. Essa situação possui implicações diretas no tocante à qualidade da educação, levando-se em conta que inúmeros treinamentos são necessários para aprender a utilizar novos instrumentos, em detrimento da formação cultural ampla desses mesmos educadores.

As seis teses analisadas permeiam essas e outras discussões relevantes para a reflexão acerca do modo como as tecnologias têm invadido o universo escolar e ocupado o cotidiano de estudantes e professores de maneira praticamente onipresente e onisciente. O fato de a maioria delas apresentar uma postura entusiasta e pouco crítica com relação a essa “invasão” é um indicativo de que mais pesquisas precisam ser realizadas a partir de uma perspectiva que considere os seres humanos que frequentam o ambiente escolar, tomando-os em sua totalidade e analisando criticamente a utilização dos novos acessórios que têm sido inseridos na educação com

o objetivo de “facilitar” a relação entre o ensino e a aprendizagem. Nossa proposta foi trazer à baila esse cenário e demonstrar que, em geral, a introdução de novas tecnologias na escola é bastante fetichizada, mesmo por pesquisadores da academia. De qualquer forma, entende-se que o universo amostral utilizado não deve servir a uma ampla generalização, porém a um recorte crítico do que se produziu nessas universidades entre os anos analisados.

---

### Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 117-137.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANTUNES, D. C. *Por um conhecimento sincero no mundo falso*: teoria crítica, pesquisa social empírica e the authoritarian personality. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ANTUNES, D. C.; MAIA, A. F. Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2018.

BRUNO, F. et al. (Org.). *Tecnopolíticas da vigilância*: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018. (Coleção Estado de Sítio).

CAMPOS, L. F. A. A. *Inteligência artificial e instrumentalização digital no ensino*: a semiformação na era da automatização computacional. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

CUPANI, A. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

CUPANI, A. *Filosofia da tecnologia*: um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

ESTEVES, R. F. *Políticas públicas para implementação tecnológica na educação escolar*. 2018. 130 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

EVERETT, D. L. *Linguagem*: a história da maior invenção da humanidade. São Paulo: Contexto, 2019.



FEENBERG, A. *Questioning technology*. London: Routledge, 1999.

FEENBERG, A. *Transforming technology: a critical theory revisited*. 2nd ed. New York: Oxford, 2002.

FEENBERG, A. *Technosystem: the social life of reason*. Cambridge: Harvard University, 2017.

GERALDI, L. M. A. *Uma análise das manifestações docentes sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas de nível médio da cidade de Taquaritinga - SP*. 2015. 141 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. *Conceitos essenciais da Sociologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

HANSEN, M. B. N. Bernard Stiegler, philosopher of desire? *Boundary 2: an International Journal of Literature and Culture*, Durham, v. 44, n. 1, p. 167-190, Feb. 2017.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019. (Coleção Estado de Sítio).

MAAR, W. L. Materialismo e primado do objeto em Adorno. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 29, n. 2, p. 133-154, 2006.

MANGEN, A. Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 404-419, Nov. 2008.

MARCUSE, H. *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*. São Paulo: Edipro, 2015.

MOROZOV, E. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: UBU, 2018.

RIOS, M. F. S. *Letramento digital no ensino fundamental: a intencionalidade educativa de seu design pedagógico*. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SAMPAIO JUNIOR, L. H. *A escola e as tecnologias digitais: aspectos políticos e ideológicos em teses de doutorado a partir da Teoria Crítica da Tecnologia*. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

TELLES, E. O. *Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública: a visão dos professores*.

2016. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VENANCIO, V. *Visão antiessencialista de tecnologia na educação: estudo sobre a interpretação, por professores em formação, do software de programação usado em sala de aula*. 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

---

Recebido em 11 de dezembro de 2021.

Aprovado em 04 de agosto de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19\*

Marcelo Victor da Rosa<sup>I,II</sup>

Tiago Duque<sup>III,IV</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5288>

### Resumo

Neste artigo, relatamos as experiências pedagógicas provenientes de duas disciplinas lecionadas conjuntamente na pós-graduação em tempos pandêmicos em Mato Grosso do Sul; são elas: Tópicos Especiais em Educação: Introdução aos Estudos Culturais e Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Currículo, Pedagogia Cultural e Educação. As aulas possibilitaram pensar a relação entre os estudos culturais e a educação em seus múltiplos espaços. Ademais, foi possível compreender o corpo como objeto central para se pensar as pedagogias culturais, uma vez que esse é marcado por gênero, sexualidade, geração, classe social, cor/raça/etnia, entre outros marcadores que constituem os sujeitos participantes da disciplina (docentes e discentes).

Palavras-chave: estudos culturais; pedagogia cultural; pós-graduação.

\* Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Código de Financiamento 001.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: <marcelo.rosa@ufms.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-0621-0389>>.

<sup>II</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: <tiago.duque@ufms.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1831-0915>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### ***Cultural studies and education: teaching-learning process in Mato Grosso do Sul during the Covid-19 pandemic***

*This article reports the pedagogical experiences stemming from two classes jointly taught at the postgraduate course during the pandemic in Mato Grosso do Sul; namely: Special Topics in Education: Introduction to Cultural Studies and Special Topics in Cultural Studies: Curriculum, Cultural Pedagogy and Education. The classes made it possible to contemplate the relation between Cultural Studies and Education in its multiple spaces. Furthermore, it was possible to understand the body as a main object to think out cultural pedagogies, since it is marked by gender, sexuality, generation, social class, color/race/ethnicity, among other markers that constitute those involved with the class (teachers and students).*

*Keywords: cultural studies; cultural pedagogy; postgraduate studies.*

## **Resumen**

### ***Estudios culturales y educación: proceso de enseñanza-aprendizaje en Mato Grosso do Sul durante la pandemia del Covid-19***

*En este artículo, relatamos las experiencias pedagógicas de dos asignaturas impartidas juntas en el programa de posgrado en tiempos de pandemia en Mato Grosso do Sul; ellos son: "Temas Especiales en Educación: Introducción a los Estudios Culturales" y "Temas Especiales en Estudios Culturales: Currículo, Pedagogía Cultural y Educación". Las clases permitieron pensar la relación entre estudios culturales y educación en sus múltiples espacios. Además, fue posible comprender el cuerpo como objeto central para pensar las pedagogías culturales, ya que está marcado por el género, la sexualidad, la generación, la clase social, el color/raza/etnia, entre otros marcadores que constituyen los sujetos que participan en la asignatura (profesores y alumnos).*

*Palabras clave: estudios culturales; pedagogía cultural; posgrado.*

---

<sup>1</sup> Covid-19 é uma combinação da expressão *Coronavirus Disease* e do ano em que ela surgiu – 2019. Aqui nos referimos ao acrônimo covid-19 no gênero gramatical feminino, tomando como referência a experiência da doença e não o vírus em si, mas sabemos que ele está em processo de lexicalização, podendo ser usado de diferentes formas (Martins, 2020).

## **Introdução**

O contexto educacional pós-pandemia da covid-19<sup>1</sup> tem possibilitado inúmeras reflexões, parte delas se relaciona diretamente com a atuação docente nos diversos níveis de formação. Em Mato Grosso do Sul (MS), a realidade de professores(as) e estudantes universitários(as) envolvendo o ensino remoto por meio de tecnologias digitais impactou a vida dessas pessoas de modos particulares, considerando a implementação

de mecanismos sutis e perversos de exclusão (Oliveira *et al.*, 2020). Ainda assim, conforme discutiremos neste texto, pudemos desenvolver experiências de ensino-aprendizagem capazes de garantir, em parte, os objetivos propostos para a formação de novos(as) pesquisadores(as) em dois diferentes programas de pós-graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Referimo-nos ao Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal (PPGE/Cpan) e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do *Campus* de Aquidauana (PPGECult/Cpaq). Nós ofertamos duas disciplinas, cada uma ligada a um desses programas, mas nos reunimos nos mesmos dias e horários, com o mesmo conteúdo, na mesma sala *on-line* (Google Meet<sup>2</sup>) – nós, professores, e os(as) mestrandos(as) dos dois programas que optaram por se matricular nas respectivas disciplinas, assim como “alunos(as) especiais” que, por meio de edital, foram selecionados(as) para cursá-las. Foram elas: Tópicos Especiais em Educação: Introdução aos Estudos Culturais (PPGE/Cpan) e Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Currículo, Pedagogia Cultural e Educação (PPGCult/Cpaq).

A oferta dessas disciplinas buscou aprofundar as discussões temáticas, teóricas e metodológicas nos dois respectivos programas, tanto em relação a novas abordagens como em relação a trabalhos de mestrandos(as) em desenvolvimento. Em especial, buscamos estar atentos às contribuições que os estudos culturais trouxeram e ainda trazem para as questões da área da Educação, assim como reconhecer a multiplicidade pedagógica presente em vários espaços educativos que permitem a análise dos processos de identidade-diferença (Wortmann; Costa; Silveira, 2015).

É importante marcar nosso entendimento de que os estudos culturais não se configuram como uma área disciplinar, uma vez que a ideia de disciplina limita o alcance que a sua produção pode abranger, principalmente em relação às questões políticas. Por isso, concordamos com Escosteguy (2000, p. 3) quando ela menciona que, ao nos referirmos a eles, estamos tratando de “um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea”. Esse campo é caracterizado por quatro elementos importantes, identificados por Restrepo (2014) para compreender os estudos culturais como um projeto intelectual, mas também político. São eles:

1) Concibe la cultura-como-poder y el poder-como-cultural; 2) suponen un enfoque no reduccionista que se expresa en una actitud transdisciplinaria; 3) implican una vocación política que busca intervenir sobre el mundo; y 4) su encuadre es el contextualismo radical (con respecto a su forma de teorización, a las metodologías utilizadas, a su conceptualización de la política y su propio proyecto). (Restrepo, 2014, p. 7).

Dito isso, retornamos às informações iniciais das disciplinas. Elas tiveram uma carga horária de 64 horas, as quais, diante dos protocolos de segurança relacionados à pandemia da covid-19, foram cumpridas inteiramente a distância, sempre com encontros sincrônicos semanais e noturnos de 4 horas, sem que as aulas fossem gravadas; dessa forma,

---

<sup>2</sup> Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

prezamos pela interação entre todas as pessoas matriculadas. Foi criado um grupo de WhatsApp<sup>3</sup> e uma sala no Classroom<sup>4</sup> para a disponibilização dos textos básicos e complementares de cada aula, assim como vídeos educativos sobre o conteúdo e as listas de presença dos encontros no Google Meet. Esse modelo *on-line* permitiu uma pluralidade de perfis socioculturais em relação aos participantes (discentes). Como mencionamos, o fato de termos dois professores que atuam em programas distintos foi crucial para que as diferenças aparecessem como um vetor pedagógico para a potencialização das experiências de ensino e aprendizagem.

Em relação aos professores, temos um branco, homossexual, gordo, licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutor em Educação pela UFMS. Já o outro, negro, homossexual, magro, licenciado e bacharel em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente na Faculdade de Educação – reconhecida, conforme Wortmann, Costa e Silveira (2015), como a instituição propulsora dos estudos culturais na Educação no Brasil.

Já entre os(as) matriculados(as), diferentes marcadores sociais da diferença também se destacaram: gênero (mulheres e homens), sexualidade (heterossexuais, bissexuais e homossexuais), raça/etnia (brancos, negros e indígenas) e geração (jovens e adultos). Estudantes que moram em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, e outros(as) que residem em diferentes cidades do interior do estado, principalmente em Aquidauana e Corumbá (cidades-sede dos dois programas de pós-graduação das respectivas disciplinas aqui referidas). Alguns(algumas) matriculados(as) não moram em MS, mas no Rio de Janeiro, no Amazonas, em Pernambuco e em São Paulo. Um não é brasileiro; trata-se de um refugiado proveniente da Guiné-Bissau. Todos(as), devido à pandemia da covid-19, puderam participar das aulas remotamente em distintos espaços geográficos, mesmo os dois cursos de mestrado sendo presenciais.

Acreditamos que essas diferenças agregam as relações estabelecidas entre discentes-discentes e professores-discentes, uma vez que nos remetem ao entendimento de Foucault sobre a ideia de experiência. Segundo esse autor: “[...] entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (Foucault, 1984, p. 10). Elas acontecem de modo a não produzir “sujeitos da experiência”, isto é, já plenamente constituídos. Ao invés disso, a experiência é o lugar da formação do sujeito (Scott, 1998; Brah, 2006). Afinal, ela 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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa Bondía, 2002, p. 20).

É nesse sentido, da experiência como um conceito localizado em um contexto cultural específico (sul-mato-grossense), mas ao mesmo tempo conectado, literalmente, com sujeitos de e em realidades distintas, imersos na produção de um saber também pontual (educação e estudos culturais),

<sup>3</sup> Aplicativo gratuito de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e de voz.

<sup>4</sup> Sistema de gerenciamento de conteúdo que procura simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos escolares.

envolvidos em diferentes normas, como as institucionais (da UFMS), e por último, mas de extrema relevância, produzindo subjetividades no sentido de constituição de sujeitos, que pautamos nossas duas disciplinas a partir de uma perspectiva teórica pós-crítica.

Segundo Paraíso (2018), as teorias pós-críticas não possuem um método único e acabado para uma aplicação imediata, o que implica uma variedade de possibilidades metodológicas, porém, todas com muito embasamento e compromisso teórico. Ainda reforça que o sujeito não é compreendido em uma perspectiva universal, a qual valoriza a diversidade e as identidades, mas sim contextual, o que gera uma valorização da dimensão dos micropoderes, ou seja, valorizam-se as diferenças. Além disso, aqui a leitura e a análise das problemáticas não são explicadas por metanarrativas ou pela ideia de continuidade.

Especificamente no campo da Educação, as teorias pós-críticas, conforme Paraíso (2004), não privilegiam pesquisas que veem algumas estratégias didáticas de ensino e avaliação como sendo as verdadeiras, afinal, os processos de educação são complexos, uma vez que são subjetivos e não podem ser mensurados e ou apropriados mecanicamente. Mesmo que sejam processos historicamente compreendidos como transformadores, críticos, democráticos, são questionados e problematizados por diferentes procedimentos de estudo e pesquisa. A educação, que não ocorre apenas na escola, mas também em diferentes espaços pedagógicos, é constantemente investigada, o que amplia o próprio entendimento do que seja currículo, pedagogia e educação.

Dito isso, este artigo está organizado em duas seções: na primeira, partimos da ideia de que a educação ocorre em múltiplos espaços. Para tal, recorremos ao campo das pedagogias culturais para pensarmos as ações e práticas curriculares por nós desenvolvidas ao longo das disciplinas, mas direcionadas a questões e realidades que estão para além da escola ou da universidade. Na segunda, nossa atenção se direciona ao corpo, objeto central para se pensar as pedagogias culturais, uma vez que esse é marcado por gênero, sexualidade, geração, classe social, cor/raça/etnia, entre outros marcadores que constituem os sujeitos participantes da disciplina (docentes e discentes).

### **Para além da escola**

As disciplinas possibilitaram estranhamentos a quem não havia tido acesso às temáticas dos estudos culturais e educação, especialmente no que se refere à compreensão do alcance temático para além da instituição escolar, afinal, sabidamente os estudos culturais ampliam as noções de educação e pedagogia (Wortmann; Costa; Silveira, 2015). Dito de outro modo, desde o início, chamamos a atenção para outros "locais pedagógicos", que não necessariamente a escola, onde o poder se organiza e se exercita; por exemplo: o cinema, a TV, as quadras esportivas, os brinquedos etc. (Steinberg, 1997).



Esses locais existem, enquanto artefatos, em relação a certos currículos e pedagogias culturais que devem estar sob análise quando nos propomos a pensar a educação a partir da lente dos estudos culturais, mesmo porque essa pedagogia e esse currículo diferem da pedagogia e do currículo escolares, se considerarmos os recursos econômicos e tecnológicos que eles mobilizam, além do apelo afetivo, que tanto mais será eficaz quanto mais inconsciente for (Silva, 1999).

Investimos na criação, elaboração e execução das disciplinas levando em consideração a provocação de Andrade e Costa (2017). Segundo elas, ao invés de definirmos o que são pedagogias culturais, é mais produtivo investigá-las para encontrarmos “suas condições de possibilidade e os significados denotativos que a articulação dessas condições oferece ao conceito” (Andrade; Costa, 2017, p. 18). Afinal, sabemos que essas pedagogias, junto de seus currículos, “produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser, fabricam identidades e representações, constituem certas relações de poder” (Sabat, 2001, p. 9).

O exercício, nesse sentido, foi provocar os(as) matriculados(as) nas disciplinas para que reconhecessem a necessidade de pôr em questão o currículo no seu efeito de nos fazer conhecer determinadas coisas e não outras (Louro, 2004). Isso foi possível por partirmos da compreensão do currículo como um “espaço de significação”, o que implica processos de formação de identidades – sempre sociais (Silva, 2001).

Parte dos questionamentos ao longo dos encontros no Google Meet tinha relação direta com a necessidade de alguns(algumas) em atuar (na pesquisa, na escola, na sociedade, nos movimentos sociais...) a partir de algo que buscavam encontrar nos textos que líamos para as aulas. Dito de outro modo, parte dos interesses da turma tinha relação com uma expectativa teórica de que eles(as) pudessem encontrar prescrições ou direcionamentos prático-políticos para transformarem a realidade em que estavam inseridos(as). Isso foi percebido desde a primeira aula, quando realizamos uma “avaliação diagnóstica”, que tinha como objetivo identificar o conhecimento inicial acerca das pedagogias culturais.

Considerando essa expectativa da turma e a atividade que desenvolvemos, destacamos algumas falas dos(as) discentes: “Entendo que são as diversidades culturais, aprender a respeitar as diferenças de ser e viver do próximo”; “Uma valoração e uma forma de manter a cultura de grupos considerados minorias”; “É trabalhar a multidisciplinaridade e trabalhar as culturas, as diferenças e tudo que nos rodeia, a vivência com o outro para ampliar o nosso conhecimento de mundo”; “Prática do ensino buscando despertar no aluno uma consciência crítica”.

Ao longo da disciplina, trabalhamos diferentes artigos que apresentavam resultados de pesquisas de campo que evidenciaram o quanto as pedagogias culturais investigadas não necessariamente permitiam atingir o que a turma esperava, ou seja, afastavam-se da prescrição e da possível concretização de uma transformação social; isto é, ao cumprir com a proposta das disciplinas, íamos, aos poucos, distanciando-nos da expectativa da turma.

A título de exemplificação, podemos citar dois trabalhos: o primeiro de Zubaran e Machado (2014), que analisaram o currículo cultural de dois museus da cidade de Porto Alegre (RS) e apontaram o quanto o Museu Julio de Castilhos é organizado, pensado e estruturado pedagogicamente com base na ideia de escravidão, em uma leitura que não supera o lugar da negritude para além do suplício, da dor e da violência. Já no segundo, Maknamara (2020) investigou o estilo musical forró e a constituição do que ele chamou de “dispositivo pedagógico da nordestinidade”, em que, mesmo formando uma “nação forrozeira”, o Nordeste não era retratado nas diferentes letras musicais analisadas. Além disso, o autor também discutiu o que ele nomeou de “tecnologia sistemática do gênero”, que reiterava uma generificação hierárquica e estereotipada tanto das mulheres como dos(as) homossexuais.

Assim, a expectativa da turma em estudar a partir de um viés teórico-político-metodológico pautado na prescrição de ações e na transformação social foi aos poucos sendo problematizada, afinal, enquanto disciplinas baseadas em discussões teóricas e metodológicas pós-críticas em Educação, interessava-nos mais as desconstruções de possíveis verdades ou prescrições para o agir do que um caminho teórico que apontasse modos corretos/adequados/esperados de ação política transformadora.

Tal processo pode ser visualizado em algumas falas ditas por diferentes discentes no momento da avaliação final da disciplina: “Eu quero assumir que eu estou hoje com mais dúvidas que afirmações. Em alguns temas vocês desconstruíram tantas coisas que não deu tempo de construir de novo”; “Eu também demorei um pouco para conceber melhor as abordagens teóricas dessa disciplina. No início ficava muito confusa para entender os conceitos. Mas com o decorrer da disciplina fui me situando melhor, me amparando também nos debates dos colegas. Por fim, acho muito bacana as divergências teóricas porque ampliam o repertório para nossas pesquisas e nos estimulam a reflexão crítica”; “Eu sigo descortinando meus olhos, eu gosto muito de como vocês nos levam a refletir sobre os conceitos e principalmente saindo da zona de conforto”.

Apesar de as expectativas da turma não terem sido atingidas, as falas anteriores indicam que o caminho que as reflexões percorreram não frustrou os(as) matriculados(as). Foram proporcionadas novas descobertas e experiências com a teoria, especialmente porque incentivamos que os seus temas de interesse viessem para a discussão das aulas, aproximando-os(as) da bibliografia da disciplina. Esse exercício de aproximação teórica e temática em uma nova perspectiva, isto é, a dos estudos culturais, foi algo que muitos(as) disseram ter sido novo em seus processos formativos. Uma das mensagens recebidas foi: “Kkkk fazer a relação de textos já apontando temas de nossas pesquisas. Nas minhas experiências acadêmicas meus professores nem queriam saber de meu interesse de pesquisa”.

Uma boa avaliação em relação a esse exercício, bem como outras falas indicam ainda que as aprendizagens estão para além dos horários institucionalizados. Nossa ação didática não está pautada no produto final, mas nos processos, uma vez que é possível perceber que tanto as aulas como a própria disciplina não se encerravam com o desligamento dos

computadores, conforme uma mensagem enviada a nós, professores(as): “Uma vez tive uma inquietação tão grande, nem dormi direito... No outro dia, cedo, fui apearrear o professor Marcelo pra debater kkk”.

O fato de não nos propormos a atingir o objetivo inicial da turma não nos impediu de explicar que tais processos educativos dados para além da escola, mas não necessariamente fora do cotidiano escolar, não ocorrem em contextos sem as relações de poder. Ou seja, os “lugares pedagógicos”, mesmo em meio a controles e amarras, são territórios políticos, éticos e estéticos incontroláveis que permitem mais do que reiterações e continuidades normativas. Por isso, se há regulação e ordenamento nesses lugares, indicamos que eles também poderiam oportunizar experiências de escapes de todos os tipos, de percursos inusitados que mereceriam ser encontrados e analisados (Paraíso; Caldeira, 2018), ainda que não fossem exatamente a causa ou o efeito do que os(as) matriculados(as) entendiam como transformação social.

Quando falamos em relações de poder, partimos da ideia de Foucault (1988, p. 90), compreendendo que

o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social.

Talvez essa compreensão de poder seja uma das principais divergências teóricas e inquietações da turma diante de suas expectativas. Desconstruir e refletir, por exemplo, a condição das mulheres para além do “patriarcado”, a condição das pessoas negras para além do “racismo estrutural”, a condição das minorias identitárias para além do “lugar de fala”, a condição das pessoas LGBTQIA+ para além do “cis-heterossexismo” foi algo desafiador, tanto para os(as) discentes como para nós, professores(as). Retomaremos essa discussão mais adiante.

Sendo assim, para além da escola e das prescrições para o agir transformador que algumas teorias indicam, buscamos ensinar que há uma política dos artefatos culturais (Ferrari; Castro, 2018), que comumente tem relação com a luta que os diferentes sujeitos e os grupos culturais estabelecem nos espaços públicos e privados e que merece ser identificada e analisada, não em busca de prescrições para o agir, mas de compreensões mais ampliadas sobre os seus efeitos.

Para isso, contamos também com convidados(as) nas disciplinas. Depois de termos avançado nas discussões teóricas e metodológicas, recebemos em nossas aulas três professores(as) pesquisadores(as) da área de Educação em Mato Grosso do Sul para contar sobre suas trajetórias de pesquisas com os estudos culturais. Foram eles: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Constantina Xavier Filha (UFMS); Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaise da Silva – esses(as) últimos(as) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O diálogo com esses(as) pesquisadores(as) ampliou a discussão das aulas para além dos textos, envolvendo questões bastante atuais no contexto sul-mato-grossense sobre o enfoque na área da Educação sob a lente dos estudos culturais, ainda bastante incipiente em nosso estado.

## “Lugar de corpo”

Considerando as discussões realizadas em torno das questões de identidade-diferenças, outros estranhamentos diante das expectativas de quem se matriculou nas disciplinas foram percebidos e problematizados; por exemplo, os olhares essencialistas e estruturais da maior parte dos(as) matriculados(as). Esses olhares foram problematizados a partir das discussões sobre a ideia de experiência, já conceituada neste texto, e, em especial, pelos marcadores sociais da diferença (classe, raça/etnia, geração, religiosidade, sexualidade, gênero, nacionalidade, entre outros) que nos permitiram, por meio de uma percepção de agência, melhor localizar o debate de modo não essencialista e não estrutural. Isso porque a nossa abordagem não os tomou como se fossem categorias analíticas substancializadas, mas sempre de forma conjuntural (Hirano, 2019). Isto é, atentando-se para a diferença que faz a diferença (Henning, 2015).

Essa abordagem deslocou, durante as aulas, as discussões em torno de conceitos como “patriarcado”, “cis-heteronormatividade” e “racismo estrutural” para o agenciamento possível em meio às interseccionalidades dos marcadores sociais da diferença. Sem negar experiências histórico-estruturais ou sistêmicas de opressão, provocamos a reflexão para que se pudesse compreender que a diferença não é, necessariamente, sinônimo de desigualdade (Brah, 2006). Ao mesmo tempo, defendemos que a opressão não anula a capacidade de os sujeitos agirem mediados socioculturalmente (Piscitelli, 2008). Isso foi pautado em diferentes momentos das aulas, diante dos temas de pesquisa de cada matriculado(a) ou de exemplos hipotéticos que pudemos refletir sobre as diferenças para além da concepção de normalidade/anormalidade e desvio.

Segundo Miskolci (2005), três correntes teóricas possibilitaram as condições de emergência da diferença, quando pensada em oposição à ideia de normalidade/anormalidade e desvio, a qual tende a ter como referência algo tido como normal ou modelo: o movimento feminista a partir dos estudos de gênero, os estudos sociológicos e culturais que focam no entendimento das diferenças e, por fim, os escritos de Foucault. Segundo o autor, o principal deslocamento do foco centrado nos estudos a partir da ideia de normalidade/anormalidade e desvio se deu após a Segunda Guerra Mundial, pois foi nesse momento histórico que a sociedade teve acesso às práticas desumanas realizadas nos campos de concentração. Aqui então as explicações com fundamentos puramente biológicos, eugenistas e racistas se ampliam a partir do que o autor chama de “novo paradigma de compreensão da diversidade social” (Miskolci, 2005, p. 29).

Entretanto, Miskolci (2005, p. 35) nos alerta que:

Percebe-se que os estudos sobre diferenças não extinguiram o binarismo anterior, mas permitiram que estudiosos rejeitassem o argumento de que alguém é desviante ou anormal por não seguir as regras socialmente prescritas. Assim, o antigo desvio, termo que prestava reverência à normalidade, dá espaço à diferença, conceito engajado na aceitação do Outro e na oposição a qualquer tentativa de avaliá-lo sob a perspectiva do olhar hegemônico. Sobretudo, a perspectiva das diferenças sublinha as relações de poder implicadas na classificação de indivíduos como distintos (e inferiores) à maioria.

Inegavelmente, nós, enquanto professores(as) das disciplinas aqui discutidas, também passamos por momentos de estranhamentos. Por exemplo, a necessidade de representatividade vinda por parte de discentes ao criar uma expectativa de que críticas aos textos fossem fundamentadas em certas identidades dos(as) professores(as), como a do(a) professor(a) negro(a). Para minimizar essencialismos que associam, equivocadamente, um possível pensamento crítico (esperado e desejado de determinado modo) à identidade racial (ou de gênero e sexual) de quem está à frente na sala de aula, problematizamos interpretações a respeito do nosso “lugar de corpo” (Duque, 2020).

Nas aulas, procuramos fugir de identitarismos, valorizando a corporeidade e a subjetividade de todos(as) os(as) presentes na sala de aula *on-line*, por exemplo, problematizando associações simplistas em que se relaciona um tipo de crítica a determinada identidade. Ao nos referirmos aqui a “lugar de corpo”, chamamos a atenção para o fato de que a materialidade (social) do corpo é produzida contextualmente e, pelos marcadores sociais, permite-nos analisar a própria produção localizada das diferenças. Portanto, mais do que fazer essas associações, nossa aposta foi pensar o corpo em campo (durante as aulas e as pesquisas), seja o corpo de possíveis interlocutores(as) – com quem os(as) matriculados(as) irão interagir ou com quem nós próprios interagimos –, seja dos(as) pesquisadores(as), dos(as) discentes e nossos, a partir do seu lugar de efeito na produção dos dados, conseqüentemente, também nas análises – considerando que isso em nada legitima/qualifica alguém a falar criticamente ou fazer pesquisa sobre esse ou aquele tema.

Mas como pensar o “lugar de corpo” em tempos pandêmicos, em que esse corpo não é visto e/ou ouvido na sala de aula? Durante a disciplina, tivemos vários episódios de dificuldades na participação dos(as) matriculados(as). Um dos fatores mencionados foi a instabilidade de sinal da internet, que, em alguns momentos, impossibilitou a efetiva permanência e os diálogos nas aulas. Tivemos, por exemplo, indígenas aldeados que assistiram às aulas no escuro, para obter um sinal melhor, isso quando tinha sinal. Outros(as) ainda não podiam abrir a câmera e às vezes nem o áudio, pois, ao fazerem, a qualidade da transmissão piorava e/ou a internet não comportava tal procedimento.

Para além das questões tecnológicas, percebemos que o uso ou não uso de câmeras e áudios revelaram outras facetas do “lugar de corpo” em sala de aula, que perpassam pelas relações de poder. Conforme Prado Filho e Lemos (2012, p. 8), “as formas contemporâneas de articulação e operação dos poderes são muito sutis e de difícil visualização, resultando em táticas cada vez mais finas, capilares e subjetivantes”.

Não abrir a câmera para não ser “vigiado(a)” e abrir e/ou desligar em momentos específicos fez parte desse jogo de poder, uma vez que

as expressões corporais (nesse caso, principalmente as faciais) revelam tanto a concordância quanto a discordância do que está se falando, explicando, ensinando, dialogando, compartilhando, e nem sempre o(a) discente quer evidenciar tal posicionamento. Isso ocorre principalmente se ele(a) concebe e/ou vivencia as relações entre professores(as)-discentes de forma hierárquica e vertical, uma vez que os processos de subjetivação não são resultados fixos da forma como os(as) professores(as) entendem e encaminham as relações entre professores(as)-discentes, mesmo quando são concebidas de forma horizontalizada. Esses espaços que perpassam a construção dos processos de subjetivação são heterotópicos e, por isso, complexos.

Foucault (2009) usa a analogia do espelho para discutir a heterotopia, pois esse objeto está entre um lugar que permite ao sujeito ver o que está longe de si, dando uma visibilidade em um lugar que não se ocupa. Entretanto, é por meio do espelho que o sujeito se vê nesse lugar distante, uma realidade até então não concreta. O autor chama o espelho de espaço virtual, um lugar e um não lugar ao mesmo tempo, algo real e irreal, que possibilita a constituição do sujeito em termos espaciais e temporais. Foucault não viveu a era da internet, essa que é mais facilmente vista como um espaço virtual, que não pode ser entendido como simplesmente *off-line*, uma vez que as fronteiras entre o que é *off-line* e *on-line*, real e irreal foram borradas. Vimos isso na pandemia, quando as aulas presenciais ocorreram de forma síncrona.

Para Foucault (2009, p. 415), a heterotopia seria

uma espécie de descrição sistemática que teria por objeto, em uma dada sociedade, o estudo, a análise, a descrição, a "leitura", como se gosta de dizer hoje em dia, desses espaços diferentes, desses outros lugares, uma espécie de contestação simultaneamente mítica e real do espaço em que vivemos.

Pensar as disciplinas lecionadas como um espaço de heterotopia é considerar que ali se encontravam pessoas de diferentes "lugares de corpos", com suas marcas sexuais, de gênero, raça/etnia, geração e outras distintas, que são diariamente hierarquizadas, mas também constroem práticas de si na direção da resistência. Elas são reais, concretas e, mais que isso, relevantes na construção do conhecimento ali mediado.

Esse encontro pelas diferenças, considerando os "lugares de corpo" que compuseram as aulas, possibilitou, entre outras coisas, professores(as) e matriculados(as) olharem a Educação para além do "chão da escola", como reafirmava constantemente uma professora de escola pública de Corumbá e discente na disciplina. Temos também um matriculado que começou a ver Corumbá de outra forma, inclusive o seu lugar na cidade, e, por fim, a real/irreal amizade entre um outro matriculado e Stuart Hall, expressa por ele ao dizer na avaliação final da disciplina: "Hoje o Stuart Hall passou a ser meu amigo".

### **“Pedagogia dos afetos na pós-graduação (risos)”: a título de conclusão**

A experiência pedagógica aqui relatada nos possibilitou olhar para a prática docente de uma maneira mais minuciosa e, dessa forma, continuarmos a nos construir como professores, pois ser docente em uma perspectiva não tradicional é também compreender que a educação é um processo permanente, como bem nos disse um matriculado: “Pedagogia dos afetos na pós-graduação (risos)”, pois, sim, os afetos ensinam. Trabalhar com a pós-graduação em tempos pandêmicos é hermético, e isso vai além das implicações de um ensino remoto. Como exemplo, podemos destacar a nossa ação pedagógica aqui discutida.

Nesse contexto, pensar a educação “para além da escola” é uma forma de ampliar o escopo do que seja educação; além disso, é também instigar os processos de ensino-aprendizagem por meio de ações pedagógicas pautadas em estranhamento, desconstrução, reflexão e problematização. Enfim, é compreender o currículo e as pedagogias como flexíveis, dinâmicos e complexos em suas distintas formas de constituição. É entender que o enunciado “pedagogias culturais” deve ser lido para além da ideia de uma pedagogia atenta aos processos culturais como um modo de compreensão desses processos enquanto pedagogias.

Já a discussão sobre “lugar de corpo” não apenas nos permitiu problematizar essencialismos nos/dos processos de reconhecimento, seja na própria sala de aula (relações discentes-professores), seja no trabalho de campo de muitos deles(as) a partir de suas próprias localizações corpo-culturais. Ela também ampliou as possibilidades de analisar agenciamentos múltiplos, das/nas aulas, diante de relações de poder que permeiam as experiências das disciplinas, no que elas apresentaram com os textos e convidados(as). Considerando os apontamentos levantados neste texto, parece-nos que ainda há muito o que pensarmos a partir da ideia de “lugar de corpo”.

Concluímos indicando o quanto os estudos culturais e a educação na formação de novos(as) pesquisadores(as) em contexto sul-mato-grossense nos permitiram refletir a partir da experiência que tivemos com os(as) matriculados(as), não se tratando aqui de reflexões sobre os(as) discentes ou dos(as) discentes, tampouco com os(as) discentes ou pelos(as) discentes. Antes, o período pandêmico da covid-19 – em meio a tantas limitações no campo do ensino superior – nos permitiu viver experiências coletivas de processos de ensino-aprendizagem que também impactaram na nossa própria atuação e na identidade de professores(as) ligados(as) à formação de novos(as) pesquisadores(as). Sinal de que, mesmo frustrando momentaneamente expectativas mais prescritivas e valorativas, no que diz respeito a indicações de possíveis modos de agir, estudos pós-críticos em educação cumprem um papel importante nos processos de ensino-aprendizagem: transformar o olhar e o modo de pensar diante das diferenças para melhor compreendê-las em suas próprias formas de serem produzidas culturalmente.



---

## Referências

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, 2017.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

DUQUE, T. Corpo de fala e pesquisa: autorreflexões sobre identidade e diferenças. In: NOGUEIRA, G. et al. *Lugar de fala: conexões, aproximações e diferenças*. Salvador: Devires, 2020. p. 71-77.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: JOHNSON, R.; ESCOSTEGUY, A. C.; SCHULMAN, N. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 2-11.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P. Debates insubmissos na educação. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 102-103, jan./abr. 2018. Apresentação de dossiê.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 2.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422. (Ditos e Escritos, 3).

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015.

HIRANO, L. F. K. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (Org.). *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019. p. 27-54.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAKNAMARA, M. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 4-18, maio/ago. 2020.

MARTINS, V. P. S. *Covid-19: a gramática do inimigo*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2020.

MISKOLCI, R. Do desvio às diferenças. *Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política*, São Carlos, SP, v. 1, n. 47, p. 9-41, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, E. A. et al. "Salve-se quem puder": dilemas de estudantes das universidades federais de Mato Grosso do Sul em tempo de pandemia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 29, p. 65-74, 2020.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-45.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. Currículos, gêneros e sexualidade para fazer a diferença. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 13-19. Apresentação.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

PRADO FILHO, K.; LEMOS, F. C. S. Foucault hoje: algumas linhas a respeito. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 3-22, 2012.

RESTREPO, E. Estudios culturales en América Latina. *Revista de Estudos Culturais*, São Paulo, n. 1, p. 1-12, 2014.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001.

SCOTT, J. W. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*, São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STEINBERG, S. R. *Kindercultura: construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

ZUBARAN, M. A.; MACHADO, L. M. R. Que memórias e histórias negras se ensinam nos museus? Do esquecimento ao reconhecimento. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 19, n. 30, p. 4-20, jan./jun. 2014.

---

Recebido em 13 de fevereiro de 2022.

Aprovado em 08 de agosto de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras

Fabiana Oliveira Koga<sup>I,II</sup>

Rosemeire de Araújo Rangni<sup>III,IV</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.4671>

### Resumo

O talento pode ser percebido em diferentes pessoas e em momentos históricos distintos; seu desenvolvimento depende das condições sociais e de políticas públicas. A legislação brasileira reconhece e garante os direitos à identificação e à suplementação daqueles que forem identificados com altas habilidades ou superdotação. Assim, objetivou-se relatar a aplicação do Modelo de Enriquecimento e a identificação do talento, ocorridas em uma escola particular do interior do estado de São Paulo, com educandos do 5º ano do ensino fundamental. Participaram 26 alunos, de ambos os sexos, e duas professoras – uma pedagoga e uma educadora musical. Foram desenvolvidos o estudo e a elaboração de um livro e de um espetáculo teatral, a partir da obra *O Fantasma da Ópera*. Eles ocorreram em três etapas, respaldados no Modelo de Enriquecimento (Tipos I, II, III), de Joseph S. Renzulli. A análise qualitativa foi realizada e o relato dos resultados se deu de modo descritivo. Os resultados foram bem-sucedidos com a apresentação do livro construído pelos alunos, com a apresentação teatral de *O Fantasma da Ópera* para o público (escola e familiares) e com a descoberta de 12 alunos com indicadores de talento. Concluiu-se que é possível realizar o Modelo

<sup>I</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* fabianapsicopeda.gogiamusical@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4646-1537>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <[rose.rangni@ufscar.br](mailto:rose.rangni@ufscar.br)>; <<https://orcid.org/0000-0002-8757-9745>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

de Enriquecimento, mesmo em um currículo fechado ou apostilado, mas, para tanto, tornam-se imprescindíveis a formação dos professores, um processo colaborativo de trabalho e o apoio da equipe gestora.

Palavras-chave: educação especial; estratégias didáticas; talento.

---

### **Abstract**

#### ***Enrichment Model and identification of talent for students of the fundamental education I: an experience report from two educators***

*Talent can be perceived in different people at different historical moments; its development depends on social conditions and public policies. Brazilian law acknowledges and guarantees the rights to identification and supplementation for those with high abilities or giftedness. Thus, this paper aims to report the application of the Enrichment Model and the identification of talent carried in a private school of São Paulo State, Brazil, with students at the 5th grade of elementary school. Twenty-six students, from both sexes, participated in the application, as well as two teachers: a pedagogue and a music educator. The study, the elaboration of a book and a theatrical play were developed based on The Phantom of the Opera. They followed three stages, supported by Joseph S. Renzulli's Schoolwide Enrichment Model (Types I, II, III). The qualitative analysis was carried out and the results were descriptive. Results were successful which involved the presentation of the book built by the students and the theatrical presentation of The Phantom of the Opera to the public (school and family members), as well as the discovery of 12 students with talent indicators. It was concluded that the Schoolwide Enrichment Model can be developed, even in a closed curriculum or workbook, but teacher training, a collaborative work process, and the support of the school managers all must be maintained for its success.*

*Keywords: special education; teaching strategies; talent.*

---

### **Resumen**

#### ***Enriquecimiento para estudiantes de Educación Fundamental I: informe de experiencia de dos educadoras***

*El talento se puede percibir en diferentes personas y en diferentes momentos históricos. Su desarrollo depende de las condiciones sociales y de las políticas públicas. La ley brasileña reconoce y garantiza los derechos de identificación y suplementación de aquellos que se identifican con las altas habilidades y con el talento. Por lo tanto, el objetivo fue informar la aplicación del Modelo de Enriquecimiento y la identificación de talento que*

*ocurrirán en una escuela privada em el interior del estado de São Paulo, Brasil, con estudiantes del quinto año de la escuela primaria. Participaron 26 estudiantes, de ambos sexos, dos profesores: un pedagogo y un educador musical. El estudio y la elaboración de un libro y un espectáculo teatral se desarrollaron a partir de la obra «El Fantasma de la Opera». Ocurrieron en tres etapas, apoyadas por el Modelo de Enriquecimiento de Joseph S. Renzulli (Tipos I, II, III). Se realizó un análisis cualitativo y los resultados se informaron de manera descriptiva. Los resultados fueron exitosos con la presentación del libro construido por los estudiantes y con la presentación teatral de «El Fantasma de la Opera» al público (escuela y familia) así como el descubrimiento de 12 estudiantes con indicadores de talento. Se concluyó que es posible llevar a cabo el Modelo de Enriquecimiento, incluso en un currículum cerrado o en libro de trabajo, pero, para esto, la capacitación del profesorado, un proceso de trabajo colaborativo y el apoyo del equipo directivo son esenciales.*

*Palabras clave: educación especial; estrategias didácticas; talento.*

## Introdução

Este artigo foi elaborado a partir do trabalho em conjunto de duas educadoras, uma pedagoga e uma educadora musical, em uma escola particular com sistema apostilado<sup>1</sup>. Foi nesse contexto que se instaurou a situação-problema trazida pela pedagoga, cuja previsão curricular era a elaboração de um livro correlacionado a um espetáculo. Diante disso, a educadora musical propôs trabalhar o Modelo de Enriquecimento, desenvolvido pelo cientista norte-americano Joseph Renzulli, de modo a ofertar o enriquecimento musical para todos os alunos e com possibilidades de indicação de talento.

Em face disso, este trabalho tem o objetivo de relatar a aplicação do Modelo de Enriquecimento e a identificação do talento, ocorridas em uma escola particular do interior do estado de São Paulo, com educandos do 5º ano do ensino fundamental. Participaram 26 alunos, uma professora regente com formação em Pedagogia e uma educadora musical, com formação em Educação Especial, em uma escola particular. Dessa forma, com o intuito de compreender o contexto, far-se-ão breves apontamentos sobre a educação musical e o talento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, utiliza o termo altas habilidades ou superdotação. No entanto, este artigo adota a terminologia “talento” com base nos estudos teóricos de Haroutounian (2002) e Kirnarskaya (2009), devido ao conflito terminológico que ainda há no Brasil (Rangni; Costa, 2011; Pérez, 2012; Koga, 2019). Haroutounian (2002) se fundamenta nos estudos de Renzulli e Reis (2014) e Renzulli (2018), porém versando com as especificidades da área da Música. Para Haroutounian, termos como *hight abilities/giftedness* (altas

<sup>1</sup> A escola possui modelo de curso apostilado. De acordo com Amorim (2008, p. 183), “fatores políticos e econômicos têm sido preponderantes na implementação do uso de livros e apostilas e, como consequência, os fatores didáticos e pedagógicos são relegados a um segundo plano”.

habilidades/superdotação) não são muito comuns entre os músicos. Para uma melhor comunicação com a área, a fim de incentivar a identificação, a autora assinala o talento como aptidão, inteligência musical, criatividade, entre outros, pois ela busca amplitude para seu significado terminológico. Considera também que, na área da Música, são muitas as especificidades que podem manifestar uma pessoa com talento, assim, ela conceitua essas associações terminológicas. Em síntese, com base em Kirnarskaya (2009), pode-se concluir que o talento engloba inteligência musical, motivação e criatividade.

A Educação Musical no Brasil está prevista no § 6º do art. 26 da LDBEN, com redação expressa na Lei nº 13.278/2016. De acordo com a LDBEN, “[a]s artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016).

Com isso, preconiza que o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, sobretudo com as mudanças promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois a disciplina de Educação Musical pode ser considerada no âmbito da competência 3 – produções artísticas (Brasil. MEC, [2018]). A disciplina de Educação Musical deveria ser comum a todas as escolas, entretanto, ainda segue ocorrendo pontualmente no Brasil, conforme constatou Fonterrada (2008) em seus estudos. De acordo com as pesquisas recentes, há o predomínio do ensino polivalente, que gera uma ênfase maior em artes visuais ou plásticas, enquanto disciplinas, deixando as outras linguagens em segundo plano e como conteúdos a serem ministrados nas aulas de artes (Cunha; Lima 2020).

Nesse contexto, geralmente, são poucas as escolas privadas e públicas que contam com essa disciplina em sua matriz curricular e, por vezes, quando é adotada nas escolas, ela é ministrada por profissionais sem formação em Música, sem despender a ela a devida valorização, como ocorre com as outras disciplinas acadêmicas.

A situação se torna mais complexa quando se trata da suplementação de estudantes com indicadores de talento (Brasil, 2011, 2020). No âmbito da LDBEN, as pessoas talentosas são consideradas parte do público que integra a educação especial. A Lei nº 13.234, de 2015, orienta a identificação precoce dos estudantes talentosos, seu cadastramento e o direito ao atendimento educacional especializado, bem como manda executar políticas públicas e encaminhamentos, como, por exemplo, para escolas especializadas em música, idiomas, esportes, laboratórios, institutos, entre outros.

Algumas crianças, em determinados momentos, podem apresentar aptidão musical ao demonstrarem resposta aos estímulos sonoros, a partir de elementos musicais e da musicalidade, da sensibilidade à música (Lecanuet, 2003; Gordon, 2015). A “[a]ptidão é a medida do potencial de uma criança para aprender música; representa ‘possibilidades interiores’” (Gordon, 2015, p. 17). As aptidões são: senso de altura, capacidade para discernir a intensidade, duração, senso de harmonia, memória musical e senso rítmico (Teplov, 1966). Para esse autor, essas seis aptidões são consideradas elementares e base importante para o talento e, quando se



correlacionam ao senso estético, lógico e produtivo-criativo na música, se tornam aptidões musicais superiores. O sinal característico delas é o desenvolvimento e a internalização precoce dos elementos musicais: senso estético, criatividade e amor incondicional pela música (Teplov, 1966).

Na perspectiva de Rubinstein (1967), geralmente o talento é composto pela combinação de personalidade (a qual é composta por necessidades, propósito e ideais) e capacidade de produzir coisas inéditas em um dado marco histórico, sendo que o talento depende muito das condições socioeconômicas.

Nos estudos de Kirnarskaya (2013), o talento musical é a combinação dos seguintes fatores: inteligência musical, motivação e criatividade (*giftedness*). A respeito da inteligência musical, especificamente, é preciso ressaltar os estudos de Gardner (1993, 1995), o qual, por sua vez, discute que o ser humano pode apresentar diferentes tipos de inteligência, entre elas a musical, cuja manifestação é a sensibilidade para discernir e reagir intencionalmente aos elementos musicais.

Haroutounian (2002) pontua que o talento musical ocorre a partir de um *spark* (fagulha ou centelha), que seria identificado em artistas que se imortalizam em suas obras e/ou suas interpretações em decorrência de seu talento, que ultrapassa os níveis da *performance* e do domínio técnico do *virtuose* (instrumentista e/ou compositor muito hábil). As pessoas com *spark* utilizam os elementos da música de modo original e inédito, pois elas sentem a música e se expressam com originalidade, tornando-se atemporais.

Winner (1996) expõe que o talento é composto pela precocidade,<sup>2</sup> autonomia do sujeito e desejo por aprender. As crianças talentosas em música têm fascínio pela linguagem da música e colocam sua energia no objetivo de internalizá-la ao máximo.

Renzulli e Reis (2014) e Renzulli (2018) não postularam sobre o talento musical especificamente, mas afirmaram que a intersecção/interação da habilidade acima da média (capacidade de processar informações, integração de experiências e engajamento do pensamento abstrato), o envolvimento com a tarefa (motivação, perseverança, trabalho duro, autoconfiança etc.) e a criatividade (originalidade, engenhosidade e capacidade produtiva), associados à personalidade e aos fatores ambientais, são sinais claros de talento, isso, independentemente da área do conhecimento humano.

Para enriquecer de modo assertivo, é preciso conhecer quem de fato tem características de talento, por isso há o processo de identificação. É um processo que objetiva designar a criança ou o jovem para que possam ser atendidos de modo mais direcionado e de acordo com suas necessidades educacionais (Gordon, 2015).

De acordo com Gagné e Guenther (2010), na população em geral, há 10% de pessoas com potenciais a serem desenvolvidos, ou seja, indivíduos com aptidões para diferentes áreas do conhecimento humano. Em outra perspectiva teórica, poderá haver uma parcela que, mediante seus esforços, alcançará altos níveis de domínio musical, os quais podem ser considerados *experts* (Galvão; Ribeiro, 2014). Nessa perspectiva, todas as crianças devem ser incentivadas e estimuladas, porque podem manifestar suas aptidões

---

<sup>2</sup> Desenvolvimento acelerado e inesperado para a idade em que se encontra a criança. Ela pode apresentar *dyssynchronie* (dissincronia), a qual pode ser interna ou social, contar com altos índices intelectuais, mas desvantagens psicomotoras (Terrassier, 1981).

em alguma área, perfazendo um total de 2% da população (Cerda, 1978). Ademais, Gordon (2015) assinala que há 20% de educandos talentosos nas escolas públicas e privadas, muitos dos quais não são identificados pelos professores. Os índices assinalados pelos autores, com base em seus resultados de pesquisas, variam no cálculo com a população, devido aos critérios adotados por eles. No entanto, é preciso destacar que, nos três índices, está clara a existência de pessoas talentosas à espera da identificação, de uma oportunidade e do acesso para desenvolverem seus talentos.

Quanto ao enriquecimento, Renzulli e Reis (2014) conceituam como um *continuum* de serviços e oportunidades que podem ser integrados no ambiente escolar de modo flexível e adaptados à realidade de cada escola. Nesse modelo, os estudantes são convidados a criar e encorajados a inovar. Nessa perspectiva, o estudante tem a oportunidade de desenvolver seu talento e contribuir com a comunidade escolar a partir de seu produto final.

Ao pensar uma resposta educativa, os autores supracitados criaram o Modelo de Enriquecimento, que se trata de uma proposta para ser executada na escola regular, de modo a transversalizar o currículo básico e destinado a todos os estudantes, mas com foco nas crianças e nos jovens talentosos. São três tipos de enriquecimento: 1) Tipo I – atividades gerais e exploratórias, que expõem aos estudantes possibilidades ou problemas reais para estimulá-los à pesquisa e ao estudo; 2) Tipo II – aproximação dos estudantes com técnicas e treinamentos, metodologias e conceitos, trazendo o estudante da curiosidade do senso comum para o pensamento científico sistematizado e empírico; trata-se da etapa de instrução; 3) Tipo III – constitui-se em uma síntese de tudo que foi vivenciado; trata-se de uma etapa de investigação que pode ser individual ou coletiva, a qual demanda adquirir um entendimento avançado, desenvolver um produto e habilidades e envolver-se com a tarefa. Nesse nível, o trabalho é interdisciplinar e transversal, e o resultado será compartilhado. Essa etapa pode ocorrer dentro do ambiente escolar ou em outras instituições parceiras no contraturno do aluno (Renzulli; Reis, 2014).

Assim, o talento resulta da combinação de aptidões que dependerão das oportunidades ao desenvolvimento.

## O projeto

O projeto inicial proposto pela escola tinha por objetivo criar um livro com o tema "assombração/mistério". No primeiro encontro entre as profissionais, ocorrido na sala dos professores, a especialista em Música viu a inquietude da pedagoga, que não sabia o que fazer diante da temática e como cumprir o cronograma curricular frente àquele desafio; ambas então decidiram construir o projeto, de forma a contemplar a escrita do livro e a música.

Com o apoio da tecnologia, as duas profissionais se reuniram virtualmente para discutirem e compartilharem possibilidades para o desenvolvimento do projeto. Ao chegarem a uma conclusão, elas levaram

as sugestões aos alunos e conversaram sobre como poderiam finalizar o escopo do projeto. Após o encontro com os alunos, ficou definido o estudo do livro *O Fantasma da Ópera* (Cena Musical, 2018a, 2018b, 2018c).

Trata-se de um romance francês, escrito entre 1909 e 1910, com reimpressões em 2012, cuja capa ilustrativa se encontra na Figura 1.



Figura 1 – Capa do livro, edição brasileira

Fonte: Leroux (2012).

A trama se passa no teatro Ópera de Paris e traz a história de Érick, um genial cantor lírico acometido por uma deformidade facial. Ele vive sua vida no teatro, de modo devotado, a assombrar os espetáculos, que é a forma que encontrou de se vingar do tratamento desumano que as pessoas da época davam a ele por não permitirem que cantasse em decorrência de sua deficiência (Leroux, 2012).

Entre um espetáculo e outro, Érick se apaixona por Christine, uma jovem bailarina do corpo de baile, que ganha o papel de solista após um teste para a substituição de Carlota, a diva principal da ópera francesa da época, que havia ficado doente em uma das temporadas. Durante o período que passou no corpo de baile, Christine conheceu Érick e, com ele, passava boa parte do tempo recebendo instruções sobre como cantar e atuar em óperas. Christine e Érick eram excluídos pelos demais artistas em decorrência de apresentarem diferenças – Érick pela deformidade facial e Christine pelo talento musical extraordinário e sua simplicidade (Leroux, 2012). Com isso, eles se tornaram amigos.

O ápice do espetáculo ocorre quando Christine se apaixona por Raul, um dos patrocinadores dos espetáculos do teatro Ópera de Paris. A partir desse momento, e com o retorno de Carlota ao papel principal, o que fez com que Christine fosse excluída, Érick se revolta e inicia sua vingança, ameaçando destruir um espetáculo após o outro caso Christine não fizesse o papel principal e Raul não se afastasse dela (Leroux, 2012).

Com esse contexto compreendido por professoras e alunos, as estratégias adotadas para a execução do projeto do livro possibilitaram envolver diferentes formas de estudo da obra *O Fantasma da Ópera* e, a partir dela, os alunos puderam criar seu próprio livro, usufruindo de sua criatividade. A Figura 2 expõe o plano criado para organizar o desenvolvimento do projeto “O Fantasma da Ópera”.

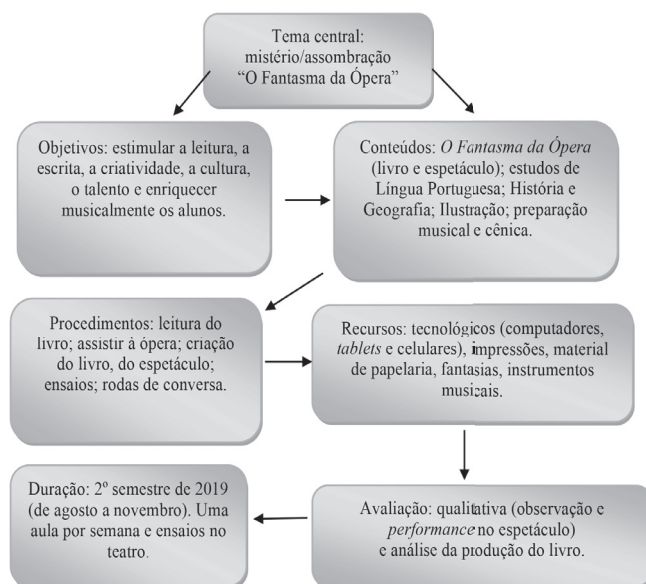


Figura 2 – O projeto

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses delineamentos, as concepções do Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli e Reis (2014) – Tipos I, II e III – foram observadas. O projeto teve um caráter interdisciplinar,<sup>3</sup> pois envolveu conhecimentos das seguintes áreas: Música, Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança, Literatura, Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Especial (talento, deficiência e dupla excepcionalidade)<sup>4</sup>.

## O Enriquecimento do Tipo I

### 1 A construção do livro

O projeto do livro, que foi proposto para todos os alunos, estava previsto na apostila deles e também era programado pela equipe gestora.

A pedagoga que estava à frente da criação do livro tinha o propósito de envolver os alunos em uma produção coletiva (livro e espetáculo), na qual os alunos fossem autônomos para participar da construção do projeto, opinando e decidindo a estrutura.

<sup>3</sup> De acordo com Fazenda (2002), a interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido, assim como estabelecido em parcerias, pois o conhecimento interdisciplinar reduzido a ele mesmo se empobrece, por isso precisa ser socializado.

<sup>4</sup> São pessoas que apresentam potencial elevado para alguma área do conhecimento humano, mas concomitantemente apresentam algum tipo de deficiência, transtorno, síndrome ou distúrbio (Massuda; Rangni, 2017).

Nessa etapa, os alunos deveriam explorar os conceitos de mistério e assombração, bem como os tipos de textos possíveis no âmbito da literatura brasileira, além de identificar diferentes características dos gêneros textuais, como: cenário, descrições, personagens, clímax e desfecho, por exemplo. Também deveriam esmiuçar a compreensão de um texto extraindo dele seus sentidos.

Nas palavras de Maingueneau (2015, p. 37),

[...] o texto é apreendido como o traço de uma atividade discursiva – oral, escrita, visual – relacionado a dispositivos de comunicação, a gêneros de discurso: desde os mais elementares (uma etiqueta numa mercadoria) às mais complexas (um romance).

Nesse sentido, foi possível trabalhar com os alunos o conceito de “texto-arquivo”. Trata-se da permanência do texto a partir das edições que o fazem permanecer na memória de geração em geração. Ainda mais, se esse mesmo texto é adaptado ao contexto de uma ópera. Quantas edições e versões não teve *O Fantasma da Ópera*? Essa permanência também vem sendo cada vez mais presente mediante as possibilidades dispostas pelos recursos da *web* (Maingueneau, 2015).

Os conceitos de autoria e de discursividade (Foucault, 2015) foram discutidos, de acordo com o nível dos alunos, pois a preocupação era trazer para o debate os problemas do plágio e a importância da autoria.

## 2 A organização do espetáculo musical

Configurou-se esse tipo de enriquecimento quando os alunos iniciaram a leitura do livro *O fantasma da ópera*, quando assistiram à ópera (espetáculo) e quando conversaram com a especialista em Música, a qual socializou os pontos importantes da história e respondeu aos questionamentos e às curiosidades dos alunos.

A curiosidade em torno da figura central do fantasma foi unânime, principalmente sua deformidade facial. Os alunos queriam saber se ele sentia dor, se as cicatrizes eram grandes, sobretudo o que havia acontecido para que ele as tivesse, entre outras curiosidades. Assim, a especialista em Música interveio explicando para os alunos que Erick era uma pessoa com dupla excepcionalidade. Em Música, por exemplo, a dupla excepcionalidade é comum em casos como: *savants*,<sup>5</sup> síndrome de Williams,<sup>6</sup> deficiência visual (Andrea Bocelli, cantor lírico italiano), surdez (Evelyn Gleinne, percussionista escocesa) e deficiência intelectual (Nobuyuki Tshuim, pianista japonês) (Winner, 1996; Kirnarskaya, 2009).

O personagem de Erick trouxe à tona questões relacionadas à inclusão e à aceitação da diferença. Na época em que se passa a ópera, a sociedade renegava a existência dessas pessoas (Jannuzzi, 2004) mais que nos dias atuais, muito embora, ainda haja discriminações, que se configuram em crime. O outro ponto que os alunos não entendiam era: por que não permitir que Erick cantasse nos espetáculos se ele era talentoso? Uma parte da

<sup>5</sup> Pessoa com talento para um determinado domínio e déficit em outros (Winner, 1996). Por exemplo, ser um prodígio ou um talento da música ao mesmo tempo em que apresenta deficiência intelectual ou indicadores do espectro autista.

<sup>6</sup> É causada por problema genético que desencadeia uma série de acometimentos. Na perspectiva musical, pessoas com essa síndrome são sensíveis à música, apresentam memória auditiva, mas um atraso no desenvolvimento psicomotor, o que pode interferir na *performance* rítmica. As pesquisas vêm mostrando indicadores de inteligência musical em pessoas com essa síndrome (Kirnarskaya, 2009).

turma estava certa que o preconceito impede as pessoas de enxergarem o talento das outras. Sobre isso, Massuda e Rangni (2017) assinalam que há muitos passos que precisam ser dados no âmbito educacional para a inclusão de pessoas com dupla excepcionalidade.

Ainda se vivencia uma difícil realidade dos sistemas escolares que não enfrentam as questões referentes à deficiência e ao talento, bem como não discutem sobre o que seriam esses fenômenos com todos os alunos. Isso se sustenta nas argumentações de Winner (1996) e Haroutounian (2002), quando esses pesquisadores abordam os mitos e tabus em torno das pessoas talentosas. Especificamente, Haroutounian (2002) discute que falar do talento em algumas escolas tem impacto similar a quando se fala sobre o câncer. É possível concluir, com base nos estudos das duas autoras, que faltam formação inicial e continuada aos professores e informação para os estudantes e para a sociedade, sendo que estes precisam ser orientados para reconhecer os potenciais das pessoas e não somente as debilidades.

Além da figura do personagem Érick, os alunos exploraram conhecimentos em torno do vestuário e de adereços da época e dos gestos dos personagens. Um dos aspectos que marcaram os alunos foi a estrutura da linguagem. Eles perceberam que *O Fantasma da Ópera* não foi criado na língua portuguesa, embora houvesse uma adaptação, mas essa era em inglês. Constataram, também, que foi realizada a tradução, bem como puderam notar que o mesmo ocorreu com o livro. Nesse momento discutiram questões culturais e sociais que se modificam em cada país, suas riquezas, necessidades, épocas e estilos (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007).

Outras curiosidades que envolveram e intrigaram os alunos foi a personagem Carlota. Ela era uma cantora temperamental, egoísta, excêntrica, vaidosa e elegante em seu vestuário. Como pode existir uma pessoa assim, tão segura de si mesma? Para alguns alunos, Carlota estava certa em seu comportamento, porque ela era a diva do espetáculo, mas, para outros, ela era considerada um absurdo. Gardner (1993, 1995) traz uma importante discussão ao pontuar que uma pessoa talentosa com valores questionáveis e sem senso ético não seria útil para a sociedade porque não consideraria o coletivo e pensaria apenas em si; já aquela que contribui e soma ao coletivo contribui para o avanço da sociedade e, a partir de sua individualidade e ética, promove mudanças no meio social, ainda que estas sejam pequenas. O autor exemplifica denominando essas pessoas de "líderes éticos".

Os personagens de Firmin e André contribuíram para o estabelecimento de reflexões críticas por parte dos alunos. Esses personagens caracterizavam-se como aristocratas da época, muito ricos, que queriam lucrar com o espetáculo, mas com as ameaças do fantasma e o adoecimento de Carlota acabaram preocupados com o destino dos espetáculos e, conseqüentemente, com os lucros da bilheteria. Por sorte, Christine, a substituta da diva Carlota, tinha encantado o fantasma Érick e o público.

Toda essa história trouxe para os alunos os problemas da vida real, assinalados por Renzulli e Reis (2014) e Renzulli (2018). Muitos alunos

não compreenderam como interesses, vaidades, cautela, discriminação, ambição, resiliência, honestidade, arrogância e ganância podem ocorrer na sociedade, alguns inclusive aprenderam os significados dessas palavras.

Esse tipo de discussão crítica em sala de aula é estimulado por Freire (1992), pois, para o autor, ela promove a aprendizagem significativa. Alinha-se com o “aqui” e o “agora” do educando, supera os conhecimentos do senso comum para chegar ao nível científico por meio da escrita e da leitura, do senso estético e das possibilidades de ver o mundo. Nessa proposta progressista, vislumbra-se apresentar democraticamente para o aluno diferentes formas de vida, as quais são mediadas pelas escolhas que as pessoas fazem. Ou seja, foi possível compartilhar com os alunos as diferentes formas e os mecanismos que fazem a sociedade ser o que é mesmo após tantos anos de existência. Algumas coisas mudam, mas outras podem permanecer iguais, sendo apenas apresentadas de formas diferentes.

Após as curiosidades terem sido socializadas e respondidas, a turma foi dividida para a execução dos papéis e para a montagem do espetáculo. Ficou decidido pelos alunos que eles apresentariam o espetáculo no teatro da escola na data da noite de autógrafos. Nesse momento, de modo espontâneo, aqueles que queriam participar fizeram a inscrição para a realização do teste, para a distribuição dos personagens e do corpo de baile. Ressalta-se que toda a sala se engajou na atividade; embora houvesse o teste, muitos alunos indicavam seus colegas para os papéis, alegando que eles tinham o perfil do personagem, as habilidades para a composição, o tipo físico e emocional. A indicação por colegas é uma das formas de identificação que se encontra em Renzulli e Reis (2014).

Por que fazer um teste para a divisão dos personagens?

Primeiramente, para que os alunos experimentassem a vida real dos espetáculos, nos quais os personagens são selecionados mediante testes e, segundo, porque alguns papéis requeriam que os alunos dançassem e cantassem, por exemplo, além de interpretar. Havia outros papéis que requeriam a execução instrumental e a expressão corporal, além da memorização das linhas melódicas e dos textos.

Era preciso garantir o conforto e a integridade dos alunos e pensar na qualidade do espetáculo. Com base em Gainza (1988), pré-adolescentes e adolescentes, em geral, apresentam timidez para aparições em público. De acordo com a autora, eles ficam ansiosos para expor o que sentem e o que pensam, mas seus corpos apresentam descompasso e, às vezes, são desajeitados em decorrência das transformações internas e externas. Por isso, era importante realizar o teste e acordar com os alunos a escolha dos personagens. A seleção baseou-se nas orientações de Haroutounian (2002), porque a autora traz alguns quesitos sobre os elementos da música em geral e, em sua obra, há escalas e indicadores que possibilitam identificar o talento preliminarmente. Os alunos ficaram divididos (narração, Atos 1, 2 e 3) no espetáculo da seguinte maneira:



**Quadro 1 – Distribuição dos personagens após o teste**

Narração	Ato 1	Ato 2	Ato 3
Dois narradores	Firmin, André e Raul (patrocinadores da ópera) Carlota (soprano/diva) Meg (bailarina do corpo de baile)	Toda a turma (representando o corpo de baile do carnaval)	Christine (protagonista) Erick (fantasma)

Fonte: Elaboração própria.

## O Enriquecimento do Tipo II

### 1 A construção do livro

Durante a produção do texto, os alunos foram instruídos com relação a normas ortográficas, gramática, análise do texto, reflexões e ilustração. Mais que isso, as orientações centravam-se em não somente ensinar os alunos a escrever, mas a pensar (Garcia, 1992). Era preciso orientar os alunos sobre a diferença entre falar e escrever (Martins, 2017).

Em síntese, foram trabalhados com os alunos os conceitos de coerência e coesão. A primeira "é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários" (Koch; Travaglia, 2016, p. 13). A segunda "é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam" (Koch; Travaglia, 2016, p. 15).

### 2 A organização do espetáculo teatral

A fase de Enriquecimento do Tipo II foi iniciada após a seleção dos papéis e a distribuição das tarefas. A pedagoga deu as instruções com relação à elaboração do livro, e a especialista em Música iniciou o treinamento vocal, cênico e os ensaios da turma. A pedagoga coordenou a elaboração dos figurinos e a adaptação do roteiro do espetáculo, e a especialista interveio nas partes cantadas do roteiro.

A turma foi dividida para ensaiar por ato. O treinamento focou a dicção, a presença de palco, a técnica vocal, a respiração, a afinação e a expressão corporal, tudo com base nos aspectos de desenvolvimento musical discutidos por Teplov (1966), Haroutounian (2002) e Gordon (2015). Com base nesses autores e depois de saber os níveis de aptidão musical dos estudantes por meio de testes, era preciso desenvolver a percepção/audição (*audiation*) musical, a capacidade de discernimento tonal e rítmico, o senso estético, a capacidade para improvisar e criar. Foi necessário oferecer a eles elementos musicais concretos e abstratos para interpretar os personagens. A falta

de vivência cultural e artística dos educandos mostrou-se como um dos maiores obstáculos durante o processo, revelando a importância das artes nas escolas e na vida dos educandos (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007; Gordon, 2015).

O Enriquecimento do Tipo II, concebido por Renzulli e Reis (2014), está previsto de ser desenvolvido em associação com outros especialistas. Em um dos dias de ensaio, a especialista convidou uma professora de balé para colaborar com a coreografia no Ato 2, a partir do ensino de posturas dos personagens, bem como gravou os ensaios para socializá-los com um docente de Artes Cênicas. Também, houve experiências com o técnico de som e de iluminação do teatro, o qual contribuiu para o jogo de som, a regulação do piano digital e a liberação dos acompanhamentos de orquestra gravados. Essa etapa caracterizou-se pela instrução dos alunos e preparação técnica para o desenvolvimento do espetáculo.

Os ensaios foram semanais, de agosto a novembro de 2019. Nos dias da semana em que não ocorriam os ensaios e as aulas de Música para os alunos, a pedagoga realizava a construção do livro com os alunos e cumpria os conteúdos programados.

### O Enriquecimento do Tipo III

Quando se chega a esse momento, ao aplicar o Modelo Triádico de Enriquecimento, de Renzulli e Reis (2014), as atividades são direcionadas aos sujeitos que manifestaram o talento. Assim, nessa fase não se trabalha com todos os alunos devido aos interesses específicos e à motivação do sujeito talentoso que vislumbra aprofundar o conhecimento em sua área de domínio. No entanto, na escola pesquisada, essa possibilidade não existia, pois era obrigatório trabalhar com todos os alunos.

Para não haver desproporções, cada aluno buscou verticalizar aquilo que mais despertou interesse na obra *O Fantasma da Ópera*. Coincidentemente, os alunos que mais se destacaram estavam atrelados aos personagens principais e, ainda, houve aqueles que se sobressaíram na redação e na ilustração do livro.

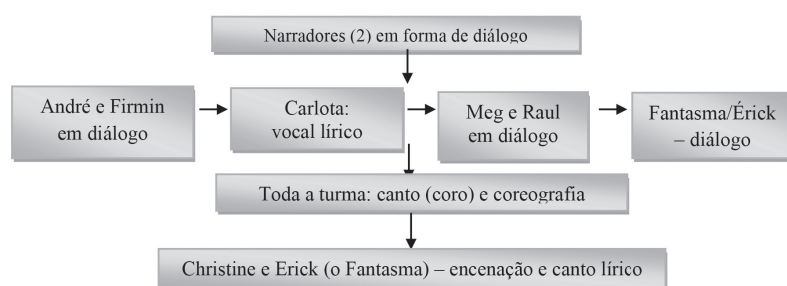
#### 1 O livro

De acordo com a pedagoga que conduziu a elaboração do livro, sete alunos se destacaram em todo o processo de produção do livro e do roteiro do espetáculo, sendo eles: dois narradores, Firmin, Carlota, Meg, Érick e Christine. A pedagoga os apontou com perfil criativo. Mas também acrescentou a esses sete alunos mais quatro, que, de acordo com ela, não fizeram parte dos papéis principais do espetáculo, mas se destacaram na elaboração do livro, apresentando perfil mais acadêmico.

## 2 O espetáculo teatral

Esse tipo de enriquecimento foi alcançado no momento em que os estudantes compuseram seus personagens e elaboraram o *script* gestual, a tonalidade de voz, o ritmo de expressão do texto e a expressão corporal. A aluna que interpretou Carlota foi a que melhor desenvolveu o papel. Em seu teste ficou claro seu talento para as artes cênicas, assim como o aluno que interpretou o Fantasma. A aluna que interpretou Christine se destacou vocalmente ao demonstrar afinação, ritmo e timbre.

Os alunos apresentariam um espetáculo ao final das atividades para uma plateia, composta da comunidade escolar e de familiares e, como alguns alunos não apresentavam habilidades artísticas, eles optaram por misturar elementos do teatro (fala) com os da ópera (canto), ficando o projeto "O Fantasma da Ópera" estruturado da seguinte maneira:



**Figura 3 – Roteiro do espetáculo**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O produto final (espetáculo e livro) foi elaborado pelos alunos e apresentado a uma plateia, como expõem Renzulli e Reis (2014). A Figura 4 é exemplo.



**Figura 4 – Alguns momentos do espetáculo**

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos fizeram um trabalho de alto nível. Eles passaram pelas etapas de redação do livro, as quais foram praticamente as mesmas de um escritor. No que tange ao espetáculo, as etapas foram semelhantes à de preparação de um musical, uma ópera ou temporada de peça teatral. Renzulli e Reis (2014) e Renzulli (2018) postulam que é plenamente

possível realizar trabalhos e pesquisas com alunos da educação básica no nível de sistematização, rigor e estética semelhante ao de cientistas, atores e escritores. A tabela 1 expõe a área e o índice de estudantes que se destacaram após o processo de enriquecimento implementado.

**Tabela 1 – Índice de estudantes que se destacaram**

Área	Número de alunos/Índice
Acadêmico	4 (15,38%)
Produtivo – Criativo	8 (30,76%)
Total	12 (46,14%)

Fonte: Elaboração própria.

Um processo de identificação que encontra 12 alunos com possibilidade de serem designados como talentosos pode ser considerado um bom índice. Com base em Renzulli e Reis (2014), é preciso que esses procedimentos de identificação sejam relativamente amplos para não perder nenhum aluno com potencial talentoso. Porém, só se conseguirá assegurar a validade da identificação com o procedimento de avaliação vertical dos 12 alunos indicados, o que pode ocorrer em encaminhamentos futuros.

Com base nas teorias de Teplov (1966), Gordon (2015) e Renzulli (2018), a descoberta da aptidão musical e o desenvolvimento do talento estão na dependência de serviços educacionais e políticas públicas que viabilizem o acesso, que deem oportunidade e engajamento a crianças e jovens. Ainda Haroutounian (2002) assinala que os educandos estão à espera de pessoas das quais possam receber apoio e orientação.

Concluem Renzulli e Reis (2014) que pessoas com os indicativos de alto potencial podem realizar atividades e produzir em alto nível, como um grande cientista ou artista etc., mas em seu nível e com os recursos que são possíveis a elas, desde que sejam ofertadas oportunidades para o despertar do engajamento e do entusiasmo.

### Considerações finais

Constatou-se que é possível utilizar o Modelo de Enriquecimento I, II e III no ambiente escolar, no entanto, sua aplicação depende de iniciativas e de concessões dentro da instituição escolar. Para que possa ser uma prática exequível, o Modelo Triádico de Enriquecimento deveria ser incentivado e organizado pela gestão escolar juntamente com o corpo docente e não depender da proatividade, do acaso de um professor ou da flexibilidade e abertura entre professores.

As reuniões pedagógicas ou as horas de estudos dos professores poderiam ser um momento oportuno para isso; além de troca de experiências docentes, do estudo de referenciais teóricos e ajustamentos, poderiam proporcionar que professores dialogassem e se ajudassem no desenvolvimento de projetos e de atividades, inclusive, daquelas previstas no currículo. Infelizmente, o que se vê são sempre reuniões tomadas por

burocracias e assuntos pouco úteis à prática docente, e professores voltados para as demandas (problemas) de suas salas de aula.

Embora alguns currículos sejam fechados e/ou apostilados, com muito trabalho e tempo exíguo nas escolas, há pontos flexíveis que podem incluir possibilidades como o Modelo Triádico de Enriquecimento. Evidentemente, demandará mais trabalho porque extrapolará os limites das aulas, da capacidade dos professores e dos conteúdos, que já são, por si sós, desafios para a educação atual, suas demandas e transformações, inclusive tecnológicas. Assim, como foi relatado, tornou-se possível vivenciar possibilidades como a atuação interdisciplinar e a docência colaborativa, bem como envolver os alunos agregando ao projeto a criatividade, o senso crítico e estético, suas fantasias, a imaturidade, mas, também, foi permitido partilhar com os alunos visões de mundo, convivência e expectativas.

Desse modo, é preciso se deter mais nos potenciais eminentes que estão na escola, socializar mais com os alunos situações da vida real e ajudá-los a pensar e a refletir sobre seus sonhos e talentos. Parece que a escola evita esses temas possivelmente por temer desagradar os pais, os alunos e até mesmo para se precaver de judicialização. Entretanto, sugere-se que o conhecimento ofertado pelas escolas não se baseie em equívocos e conteúdos sem cientificidade, quando são discutidas situações e problemas da vida real que os alunos sabem que existem.

*O Fantasma da Ópera* traz temáticas complexas, porém, plenamente compreensíveis a alunos de 5º ano, desde que os professores envolvidos tenham formação adequada. Narrativas como *Alice no país das maravilhas*, *Cinderela*, *Branca de Neve*, *Dom Casmurro*, *Pedro e o lobo*, *Carnaval dos animais*, *Grande Sertão*, entre outros, também trazem questões complexas que se aplicam à vida real. Cabe à equipe pedagógica mediar o trabalho com essas grandes obras e incentivar os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e democrático, e os professores podem e devem se ancorar nas temáticas ao alcance de sua formação.

É preciso destacar as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento do projeto, quais sejam: o desafio de realizá-lo com toda a sala, principalmente no Enriquecimento do tipo III, o cronograma dos conteúdos apostilados, que dificulta maiores aberturas, e a falta de apoio da gestão para flexibilizar o tempo para a realização das etapas até o produto final.

Apesar das dificuldades, a sala de aula como um todo se beneficiou do trabalho com a obra *O Fantasma da Ópera*. Os alunos se envolveram, realizaram ensaios e puderam se aprofundar na história e na preparação, sobretudo porque houve aprendizagem no âmbito musical, teatral, de expressão corporal, entre outras manifestações, as quais não estavam previstas em apostila e tampouco estavam previstas no currículo. O ponto de maior importância nesse trabalho foi a identificação de 12 estudantes com indicadores de talento. Além de a pedagoga não conhecer a temática do talento anteriormente ao desenvolvimento do projeto, ela constatou nessa vivência o que as pesquisas da área relatam – que a identificação e o enriquecimento podem ser tangíveis em uma escola. Com os devidos *feedbacks* sobre o trabalho à escola, aos alunos e aos responsáveis, as professoras participantes também se sentiram enriquecidas.

---

## Referências

- AMORIM, I. F. *Reflexões críticas sobre o sistema apostilado de ensino*. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27883.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.
- BRASIL. Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 maio. 2016. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusive e com aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 out. 2020. Seção 1, p. 6.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2022.
- CENA MUSICAL. *O fantasma da ópera* (The Phantom Of The Opera). [S.l.: s.n.]: 2018a. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Cena Musical. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=V76FqIVGAsw>>. Acesso em: 6 out. 2022.
- CENA MUSICAL. *O fantasma da ópera: Prima Donna*. [S.l.: s.n.]: 2018b. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Cena Musical. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=sZPOe5uRO5A>>. Acesso em: 6 out. 2022.
- CENA MUSICAL. *O fantasma da ópera: carnaval (masquerade)*. [S.l.: s.n.]: 2018c. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Cena Musical. Christine e Erick (trecho final). Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=bQ8QGuvHE9c>>. Acesso em: 6 out. 2022.

- CERDA, E. *Psicometría general*. Barcelona: Herder, 1978.
- CUNHA, D. S. S.; LIMA, S. R. A. O ensino de arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. *Revista Tulha*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 78-109, jan./jun. 2020.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002. (Série Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 9. ed. Lisboa: Vega, 2015. (Coleção Passagens).
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008. (Coleção Arte e Educação).
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento - DMGT 2.0. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2010. p. 19-44.
- GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
- GALVÃO, A.; RIBEIRO, A. C. M. L. O.k., prática traz a perfeição, mas o que sustenta a prática?: aspectos motivacionais e emocionais da aprendizagem expert de uma perspectiva psicanalítica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014. p. 309-334.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. New York: Perseus, 1993.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de A. Veríssimo. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GORDON, E. E. *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- HAROUTOUNIAN, J. *Kindling the spark: recognizing and developing musical talent*. New York: Oxford University, 2002.



JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KIRNARSKAYA, D. *The natural musician: on abilities, giftedness and talent*. Tradução de M. H. Teeter. New York: Oxford University, 2009.

KIRNARSKAYA, D. How to predict professional success in music and beyond?: constructing universal talent's structure for the best vocational choices. In: ASIAN CONFERENCE ON PSYCHOLOGY & THE BEHAVIORAL SCIENCES, 4., 2013, Osaka. *Proceedings*. . Osaka: The International Academic Forum, 2013. p. 116-125.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KOGA, F. O. Protocolo para screening de habilidades musicais. 2019. 250 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

LECANUET, J. P. Prenatal auditory experience. In: DELIÉGE, I.; SLOBODA, J. *Musical beginning: origins and development of musical competence*. 2 nd. ed. New York: Oxford University, 2003. p. 3-34.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University, 2007.

LEROUX, G. *O fantasma da ópera*. Tradução de G. A. Feix. São Paulo: L&PM Pocket, 2012.

MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. Altas habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. In: RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (Org.). *Altas habilidades/ superdotação*. São Carlos: EdUFSCAR, 2017. p. 89-128.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MARTINS, S. *Guia prático gramatical para o dia a dia*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2017.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-62.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 24, n. 41, p. 467-482, set./dez. 2011.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.). *Altas habilidades/ Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for education excellence*. 3. ed. Connecticut: Creative Learning, 2014.

RUBINSTEIN, J. L. *Principios de Psicologia General*. Tradução de S. Trowsky. Ciudad de México: Grijalbo, 1967.

TEPLOV, B. M. *Psychologie des aptitudes musicales*. Tradução de J. Deprun. Paris: Universitaires de France, 1966.

TERRASSIER, J. C. *Les enfants surdoués: ou la précocité embarrassante*. 9. ed. Paris: ESF, 1981.

WINNER, E. *Crianças sobredotadas: mitos e realidades*. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artmed, 1996.

---

Recebido em 28 de outubro de 2020.

Aprovado em 7 de outubro de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## A cultura da repetência e sua reprodução no interior da escola brasileira

Frederico Alves Almeida<sup>1,II</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5190>

SÁ EARP, M. L. *A cultura da repetência*. Curitiba: Appris, 2021.

O recém-publicado livro da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> em Antropologia Maria de Lourdes Sá Earp, *A cultura da repetência*, é o resultado de detalhado estudo sobre o fenômeno da repetência, situação em que um estudante cursa mais de uma vez uma mesma série, o que frequentemente ocorre após decisão de seus professores em reprová-lo. A pesquisa que deu origem ao livro foi realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro, onde a autora observou diversas classes regulares, aulas de reforço escolar e reuniões dos conselhos de classe durante dois anos letivos, além de entrevistar professores e estudantes. Dividido em capítulos que tratam de cada etapa da pesquisa, além de uma conclusão que retoma os assuntos abordados, o texto faz uma reflexão essencial sobre a reprovação e a repetência em nossas escolas.

Logo na introdução, Sá Earp afirma que a escola brasileira é excludente por um fenômeno, a cultura da repetência. Para demonstrar isso, apresenta e discute números sobre reprovação no Brasil, comparando-os com outros países. A afirmação é fortemente embasada no que Ribeiro (1991) chamou de “pedagogia da repetência”, concepção surgida a partir de novas formas de análise do fluxo escolar que revelaram o tamanho do problema no País. Para Ribeiro, há toda uma organização das escolas em função da repetência: a divisão dos tempos e espaços, a distribuição dos alunos, a linearidade dos conteúdos, a didática e a avaliação dos professores, que são executadas vislumbrando a aprovação ou a reprovação dos seus estudantes.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <fredericoalves@ufmg.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9044-6668>>.

<sup>II</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

O primeiro capítulo do livro conta a história da repetência no Brasil, apontando as consequências de sua persistência ao longo de décadas. Reprovar um estudante fez e continua fazendo com que milhares de crianças e jovens se desinteressem pela escola, sejam novamente reprovados e acabem desistindo de estudar (Correa; Bonamino; Soares, 2014), sem que essa decisão melhore seu aprendizado, como acreditam muitos pais e educadores. Apesar disso, a repetência faz parte das práticas escolares e, para entendê-la, é preciso buscar as explicações sociais para o fenômeno. A autora lança mão de diversos conceitos sociológicos conhecidos na literatura sobre o tema, como a reprodução das desigualdades sociais em desigualdades escolares, de Pierre Bourdieu, e a ideia de estigma de Erving Goffman, que fundamentam a análise do trabalho realizado nas escolas.

Duas escolas foram selecionadas para a pesquisa. O livro descreve com detalhes as instituições cariocas, seu entorno geográfico, a comunidade escolar e o quanto são elogiadas ou rejeitadas por alunos e famílias. Também traça um perfil dos professores, alunos e outros sujeitos que participam do ambiente escolar. A análise dessa realidade revela, corroborando a pedagogia da repetência, que a organização das escolas é marcada pela situação de aprovação ou reprovação dos estudantes, algo internalizado no discurso de todos. Aponta, ainda, que usualmente os jovens são avaliados como piores ou melhores alunos, estigmatizados por essa classificação, o que se reflete em diferentes expectativas de sucesso por parte de seus professores.

Sá Earp conversou com muitos alunos, debatendo temas como realidade social, família e suas opiniões sobre a escola. É significativo o quanto a cultura da repetência está presente, já que para eles o repetente é aquele que fracassou – seja porque não foi capaz de aprender ou porque é indisciplinado e mereceu punição. Associam o insucesso a si próprios e aos colegas. Eles expressam quais seriam as características de uma boa escola e de bons professores, mas, na lógica classificatória da escola da repetência, esperam deles boas notas e a aprovação no final do ano letivo (Paro, 2001), pouco questionando o papel da escola enquanto instituição responsável por fazê-los aprender.

Em seguida, entrevistou professores sobre suas histórias de vida, as escolas em que trabalham e sobre o que pensam da prática da reprovação. A autora procurou investigar se as representações e crenças dos professores estariam relacionadas ao tipo de aula que produzem. Alguns educadores localizam o insucesso escolar na realidade social de pobreza dos alunos e suas famílias, não se vendo responsáveis pelo fracasso deles. Argumentam que o baixo aprendizado também ocorre porque esses alunos não foram reprovados nos anos iniciais de escolarização, o que poderia ter reparado as dificuldades. Para outros, a escola é lugar de seleção dos mais competentes, sendo que alguns prosseguirão e outros não; a reprovação é um meio natural de selecioná-los. Por último, professores entrevistados afirmaram que a reprovação é um instrumento pedagógico, com sua ameaça sendo utilizada para manter a disciplina e o interesse pela escola.

Observando o cotidiano das classes e a comunicação entre professores e alunos, Sá Earp percebe uma estrutura razoavelmente definida na organização dos alunos em sala de aula, base para a construção de um conceito, o centro-periferia, que permeia todo o livro. Na concepção de centro-periferia, os alunos do “centro” seriam aqueles a quem o professor dá mais atenção, dirigindo maiores esforços pedagógicos, preterindo a “periferia”. Essa ação é determinante para definir quem será mais ou menos ensinado.

Todo um ritual permite identificar o centro e a periferia: existe maior contato visual entre professor e centro; se o professor questiona algo, os alunos do centro são os que respondem rapidamente; quando surgem perguntas dos alunos, o professor demora um tempo maior respondendo aqueles do centro; a indisciplina da periferia é punida com mais rigor quando perturba a todos, porém é tolerada se não incomoda a concentração dos alunos do centro. A estrutura centro-periferia é uma tendência, podendo ser maior ou menor em diferentes turmas (até mesmo não existir). E não se refere à disposição geográfica dos alunos na sala, pois eles podem estar sentados em diferentes lugares que, ainda assim, é possível perceber o evento. Para a pesquisadora, professores esperam determinadas respostas e, à medida que a expectativa é cumprida, eles elegem os alunos do centro e da periferia, dedicando mais esforços de ensino aos eleitos e confirmando as diferenças que sua classificação inicial previa.

Na última etapa de seu trabalho de campo, a antropóloga acompanhou diversos conselhos de classe nas duas instituições. Desse evento tipicamente escolar, analisou como se dá o julgamento que os professores fazem dos alunos, que juízos e critérios justificam a decisão por aprová-los ou reprová-los. Nas reuniões dos conselhos, predominam as discussões sobre os alunos problemáticos, desordeiros, com avaliações negativas, baixo desempenho, infrequentes e que talvez receberão a sentença da retenção.

Os professores podem recomendar a reprovação por razões que vão além de notas baixas: indisciplina, desinteresse pela escola, questões associadas à saúde, dramas sociais, problemas familiares ou mesmo se os pais irão concordar com a posição de impedir que seu filho vá para a série seguinte. Muitos professores acreditam que reprovar um aluno o fará melhorar, tanto no desempenho acadêmico quanto em comportamento – a punição da reprovação funcionaria como um choque de realidade –, o que concorda com outros trabalhos sobre o tema (Ribeiro *et al.*, 2018; Almeida; Alves, 2021). De modo oposto, o julgamento positivo e a aprovação estão relacionados a características como ser frequente ou “ter boa índole”. O julgamento realizado nos conselhos de classe é pedagógico, mas também é moral, faz parte da pedagogia da repetência e, ao mesmo tempo, contribui para cristalizá-la nas escolas.

O aprendizado insuficiente é a principal justificativa para a repetência. Todavia, a repetência não está relacionada apenas ao aprendizado, mas a uma cultura que a (re)produz. A instituição escolar organiza seu funcionamento, molda seus professores e avalia seus alunos em prol do resultado aprovação/reprovação. Os professores sabem ensinar e os alunos

são capazes de aprender, mas existe uma lógica classificatória no ensino que faz com que, gradativamente, alguns alunos sejam mais ensinados do que outros. Tal classificação leva em conta aspectos como mérito, disciplina ou castigo, e o seu apogeu é a reprovação.

A repetência escolar, objeto de estudo do livro, é a principal responsável pela trajetória irregular de milhões de brasileiros. Crianças e jovens concluem etapas da educação básica em mais tempo que o previsto devido à decisão de fazê-los repetirem o ano escolar, problema atual (Soares; Alves; Fonseca, 2021) e que provoca baixo aprendizado, novas reprovações e abandono da escola, ampliando as desigualdades entre grupos socioculturais distintos. Diversos estudos que se debruçam sobre estatísticas educacionais brasileiras têm diagnosticado os prejuízos da repetência ao longo de décadas, mas poucos trabalhos se dedicam a entender como ela é produzida e por que persiste em nossa educação. *A cultura da repetência*, de Maria de Lourdes Sá Earp, contribui para preencher essa lacuna, mergulhando no interior da escola pública e promovendo importante discussão sobre o papel de escolas, professores e alunos enquanto sujeitos na reprodução da repetência. Por isso, a obra já é referência no estudo do tema.

---

## Referências

- ALMEIDA, F. A.; ALVES, M. T. G. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260006, 2021.
- CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014.
- PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-22, ago. 1991.
- RIBEIRO, V. M. et al. Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e173086, 2018.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 38, e0167, p. 1-21, 2021.

---

Recebido em 5 de dezembro de 2021.

Aprovado em 18 de agosto de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Este índice refere-se às matérias do volume 103 (números 263, 264 e 265) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- Cada termo que compõe a entrada de assunto abre uma nova entrada, por exemplo:

ação afirmativa – impacto social – sistema de cotas.  
impacto social – ação afirmativa – sistema de cotas.  
sistema de cotas – ação afirmativa – impacto social.

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados.





**Acesso à tecnologia – Exame Nacional do Ensino Médio – tecnologia educacional – utilização do computador.**

GOMES, Cláudio; VIANA, Adriana Backx Noronha. Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 37-60, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**América Latina – condições do trabalho docente – carreira docente – profissão docente.**

GOMES, Pedrina Viana; CRUZ, Shirleide Pereira Silva da. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 675-696, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Analfabetismo – direito à educação – educação de jovens e adultos – fluxo escolar.**

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Anatomia – ensino de ciências – modelos anatômicos.**

MASSARI, Catia Helena de Almeida Lima; MIGLINO, Maria Angélica. Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 221-240, jan./abr. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Anísio Teixeira – formação docente – história da educação brasileira – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 319-334, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Anísio Teixeira – pesquisa educacional – profissionalização do magistério.**

XAVIER, Libânia Nacif. Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 615-654, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Atividades de modelagem – cenários para investigação – Enem – educação matemática.**

TORTOLA, Emerson; SILVA, Karina Alessandra Pessoa da. De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 589-614, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Autismo – condição humana – construção social do autismo – escola educativa.**

SANTOS, Régia Vidal; MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 466-485, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Avaliação da práxis – avaliação docente – práxis pedagógica.**

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 138-159, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Avaliação de contexto – processo reflexivo e formativo – educação infantil.**

MORO, Catarina; SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Avaliação docente – práxis pedagógica – avaliação da práxis.**

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 138-159, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Base Nacional Comum Curricular – Early Algebra – pensamento algébrico – raciocínio abstrato.**

LACERDA, Sara Miranda de; GIL, Natália. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 486-504, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Biografia – formação docente – resenha.**

MORAIS, Joelson de Sousa. Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 551-554, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**BNCC – BNC-Formação – políticas de formação de professores – currículo.**

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**BNC-Formação – políticas de formação de professores – currículo – BNCC.**

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Brasília – história da educação – Inep – Paulo de Almeida Campos – planejamento escolar.**

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 87-94, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Cades – ensino secundário – história da educação.**

VELOSO, Geisa Magela; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro; MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira. A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 697-716, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Carreira docente – profissão docente – América Latina – condições do trabalho docente.**

GOMES, Pedrina Viana; CRUZ, Shirleide Pereira Silva da. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 675-696, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Cenários para investigação – Enem – educação matemática – atividades de modelagem.**

TORTOLA, Emerson; SILVA, Karina Alessandra Pessoa da. De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 589-614, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Condição humana – construção social do autismo – escuta educativa – autismo.**

SANTOS, Régia Vidal; MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 466-485, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Condições do trabalho docente – carreira docente – profissão docente – América Latina.**

GOMES, Pedrina Viana; CRUZ, Shirleide Pereira Silva da. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 675-696, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Conhecimento – formação do professor – museus virtuais.**

COSTA JUNIOR, Waldemir Rodrigues; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 764-785, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Construção social do autismo – escuta educativa – autismo – condição humana.**

SANTOS, Régia Vidal; MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 466-485, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Cultura política – educação – equipe dirigente – formação.**

NEGREIROS, Heitor; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 95-116, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Currículo – BNCC – BNC-Formação – políticas de formação de professores.**

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Currículo – educação infantil – letramento.**

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Aleksandro da. Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países? *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 335-355, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Curso normal – ensino normal rural – história da formação feminina – professor de escola rural.**

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 299-318, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Desenvolvimento cognitivo – ensino superior – Jean Piaget – revisão de literatura.**

MARCONDES, Renato; SILVA, Silvio Luiz Rutz. Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 201-220, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Desenvolvimento institucional – memória institucional – Inep.**

DI PIERRO, Maria Clara. Cultivando a memória, o Inep reexamina periodicamente sua identidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 583-588, set./dez. 2022. Seção: Editorial.

**Desenvolvimento profissional – escola pública – experiência.**

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Desenvolvimento profissional docente – formação continuada – professores universitários.**

SELBACH, Paula Trindade Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 526-550, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Direito à educação – educação de jovens e adultos – fluxo escolar – analfabetismo.**

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Direito à educação – resenha – filosofia da educação.**

RODRIGUES, Rogério. O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 560-564, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Early Algebra – pensamento algébrico – raciocínio abstrato – Base Nacional Comum Curricular.**

LACERDA, Sara Miranda de; GIL, Natália. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 486-504, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Educação – equipe dirigente – formação – cultura política.**

NEGREIROS, Heitor; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 95-116, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Educação – tecnologia educacional – teoria crítica.**

SAMPAIO JUNIOR, Luiz Henrique. A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 786-806, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Educação a distância – ensino e formação – filosofia – interpretação – lógica.**

MURTA, Claudia; SANSON JUNIOR, Jacir Silvio. A “forma diferente de abordagem” do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 61-86, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Educação de jovens e adultos – fluxo escolar – analfabetismo – direito à educação.**

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Educação especial – estratégias didáticas – talento.**

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 823-842, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Educação infantil – avaliação de contexto – processo reflexivo e formativo.**

MORO, Catarina; SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Educação infantil – letramento – currículo.**

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Aleksandro da. Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países? *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 335-355, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Educação matemática – atividades de modelagem – cenários para investigação – Enem.**

TORTOLA, Emerson; SILVA, Karina Alessandra Pessoa da. De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 589-614, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.



**Educação pública – história da educação – Inep.**

GATTI, Bernadete A. Inep: 85 anos de contribuições à sociedade brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 11-15, jan./abr. 2022. Seção: Editorial.

**Educação pública – Inep – necessidade de ensino de qualidade.**

CURY, Carlos Roberto Jamil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação de qualidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 265-270, maio/ago. 2022. Seção: Editorial.

**Educação superior – resenha – enciclopédia.**

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Uma enciclopédia temática para a educação superior brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 555-559, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Enciclopédia – educação superior – resenha.**

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Uma enciclopédia temática para a educação superior brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 555-559, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Enem – educação matemática – atividades de modelagem – cenários para investigação.**

TORTOLA, Emerson; SILVA, Karina Alessandra Pessoa da. De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 589-614, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Ensino de ciências – modelos anatômicos – anatomia.**

MASSARI, Catia Helena de Almeida Lima; MIGLINO, Maria Angélica. Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 221-240, jan./abr. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Ensino e formação – filosofia – interpretação – lógica – educação a distância.**

MURTA, Claudia; SANSON JUNIOR, Jacir Silvio. A “forma diferente de abordagem” do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 61-86, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Ensino fundamental – repetência – qualidade da educação.**

ALMEIDA, Frederico Alves. A cultura da repetência e sua reprodução no interior da escola brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 843-846, set./dez. 2022. Seção: Resenhas.

**Ensino normal rural – história da formação feminina – professor de escola rural – curso normal.**

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 299-318, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Ensino secundário – história da educação – Cades.**

VELOSO, Geisa Magela; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro; MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira. A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 697-716, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Ensino superior – formação de professores – mediação em leitura**

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Müller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Ensino superior – inclusão educacional – reserva de vagas.**

GALLERT, Cláudia; BONDEZAN, Andreia Nakamura; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Ensino superior – Jean Piaget – revisão de literatura – desenvolvimento cognitivo.**

MARCONDES, Renato; SILVA, Silvio Luiz Rutz. Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 201-220, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Ensino-aprendizagem – interdisciplinaridade – práticas educativas.**

GUEDES, Luygo Sarmiento; BASTOS, Argemiro Midonês. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 404-429, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Equipe dirigente – formação – cultura política – educação.**

NEGREIROS, Heitor; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 95-116, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Escola pública – experiência – desenvolvimento profissional.**

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Escola pública – gestão escolar – sustentabilidade.**

STORA, Fernando; DOLIVEIRA, Sérgio Luis Dias; GONZAGA, Carlos Alberto Marçal; MASSUGA, Flavia. Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 378-403, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Escuta educativa – autismo – condição humana – construção social do autismo.**

SANTOS, Régia Vidal; MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 466-485, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Estética – formação docente – ética.**

CAVALCANTI, Anna Maria de Moura; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivili Maria Silva. Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 717-738, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Estratégias didáticas – talento – educação especial.**

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 823-842, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Estudos culturais – pedagogia cultural – pós-graduação.**

ROSA, Marcelo Victor da; DUQUE, Tiago. Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 808-822, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Ética – estética – formação docente.**

CAVALCANTI, Anna Maria de Moura; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivili Maria Silva. Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 717-738, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Exame Nacional do Ensino Médio – tecnologia educacional – utilização do computador – Acesso à tecnologia.**

GOMES, Cláudio; VIANA, Adriana Backx Noronha. Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 37-60, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Experiência – desenvolvimento profissional – escola pública.**

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Ferramentas de aprendizagem – geração Z – logística – mercado de trabalho – tecnologia e educação.**

MOREIRA, Sérgio Adriany Santos. As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um instituto federal: o contexto da disciplina de Logística. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 430-449, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Filosofia – interpretação – lógica – educação a distância – ensino e formação.**

MURTA, Claudia; SANSON JUNIOR, Jacir Silvio. A "forma diferente de abordagem" do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 61-86, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Filosofia da educação – direito à educação – resenha.**

RODRIGUES, Rogério. O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 560-564, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Fluxo escolar – analfabetismo – direito à educação – Educação de jovens e adultos.**

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Formação – cultura política – educação – equipe dirigente.**

NEGREIROS, Heitor; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 95-116, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Formação continuada – professores universitários – Desenvolvimento profissional docente.**

SELBACH, Paula Trindade Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 526-550, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Formação de professores – mediação em leitura – ensino superior.**

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Müller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Formação do professor – museus virtuais – conhecimento.**

COSTA JUNIOR, Waldemir Rodrigues; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 764-785, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Formação docente – ética – estética.**

CAVALCANTI, Anna Maria de Moura; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivili Maria Silva. Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 717-738, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Formação docente – história da educação brasileira – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Anísio Teixeira.**

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 319-334, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Formação docente – Lei nº 10.639/2003 – relações raciais.**

ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Formação docente – resenha – biografia.**

MORAIS, Joelson de Sousa. Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 551-554, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Geração Z – logística – mercado de trabalho – tecnologia e educação – ferramentas de aprendizagem.**

MOREIRA, Sérgio Adrian Santos. As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um instituto federal: o contexto da disciplina de Logística. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 430-449, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Gestão escolar – sustentabilidade – escola pública.**

STORA, Fernando; DOLIVEIRA, Sérgio Luis Dias; GONZAGA, Carlos Alberto Marçal; MASSUGA, Flavia. Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 378-403, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**História da educação – Cades – ensino secundário.**

VELOSO, Geisa Magela; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro; MACHADO, Claudia Aparecida Ferreira. A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 697-716, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**História da educação – Inep – educação pública.**

GATTI, Bernadete A. Inep: 85 anos de contribuições à sociedade brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 11-15, jan./abr. 2022. Seção: Editorial.

**História da educação – Inep – Paulo de Almeida Campos – planejamento escolar – Brasília.**

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 87-94, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**História da educação brasileira – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Anísio Teixeira – formação docente.**

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 319-334, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**História da formação feminina – professor de escola rural – curso normal – ensino normal rural.**

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 299-318, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Inclusão educacional – reserva de vagas – ensino superior.**

GALLERT, Cláudia; BONDEZAN, Andreia Nakamura; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Inep – desenvolvimento institucional – memória institucional.**

DI PIERRO, Maria Clara. Cultivando a memória, o Inep reexamina periodicamente sua identidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 583-588, set./dez. 2022. Seção: Editorial.

**Inep – educação pública – história da educação.**

GATTI, Bernadete A. Inep: 85 anos de contribuições à sociedade brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 11-15, jan./abr. 2022. Seção: Editorial.

**Inep – educação pública – necessidade de ensino de qualidade.**

CURY, Carlos Roberto Jamil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação de qualidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 265-270, maio/ago. 2022. Seção: Editorial.

**Inep – Paulo de Almeida Campos – planejamento escolar – Brasília – história da educação.**

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 87-94, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Institucionalização – pesquisa educacional – RBEP.**

MOURA, Aline de Carvalho; BORBA, Siomara Moreira Vieira. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 17-36, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Interdisciplinaridade – política pedagógica – neuroeducação.**

SANTOS, Jorge Alejandro; HERMIDA, Maria Julia. Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 181-200, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Interdisciplinaridade – práticas educativas – ensino-aprendizagem.**

GUEDES, Luygo Sarmiento; BASTOS, Argemiro Midonês. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 404-429, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Interpretação – lógica – educação a distância – ensino e formação – filosofia.**

MURTA, Claudia; SANSON JUNIOR, Jacir Silvio. A “forma diferente de abordagem” do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 61-86, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Jean Piaget – revisão de literatura – desenvolvimento cognitivo – ensino superior.**

MARCONDES, Renato; SILVA, Silvio Luiz Rutz. Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 201-220, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Lei nº 10.639/2003 – relações raciais – formação docente.**

ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.



**Letramento – currículo – educação infantil.**

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Aleksandro da. Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países? *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 335-355, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Lógica–educação a distância–ensino e formação–filosofia–interpretação.**

MURTA, Claudia; SANSON JUNIOR, Jacir Silvio. A “forma diferente de abordagem” do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 61-86, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Logística – mercado de trabalho – tecnologia e educação – ferramentas de aprendizagem – Geração Z.**

MOREIRA, Sérgio Adriany Santos. As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um instituto federal: o contexto da disciplina de Logística. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 430-449, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Mediação em leitura – ensino superior – formação de professores.**

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Müller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Memória institucional – Inep – desenvolvimento institucional.**

DI PIERRO, Maria Clara. Cultivando a memória, o Inep reexamina periodicamente sua identidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 583-588, set./dez. 2022. Seção: Editorial.

**Mercado de trabalho – tecnologia e educação – ferramentas de aprendizagem – Geração Z – logística.**

MOREIRA, Sérgio Adriany Santos. As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um instituto federal: o contexto da disciplina de Logística. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 430-449, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Modelos anatômicos – anatomia – ensino de ciências.**

MASSARI, Catia Helena de Almeida Lima; MIGLINO, Maria Angélica. Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 221-240, jan./abr. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Museus virtuais – conhecimento – formação do professor.**

COSTA JUNIOR, Waldemir Rodrigues; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; THOME, Zeina Rebouças Corrêa. Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 764-785, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Necessidade de ensino de qualidade – educação pública – Inep.**

CURY, Carlos Roberto Jamil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação de qualidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 265-270, maio/ago. 2022. Seção: Editorial.

**Neuroeducação – interdisciplinaridade – política pedagógica.**

SANTOS, Jorge Alejandro; HERMIDA, Maria Julia. Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 181-200, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Nova gestão pública – Rede Estadual de Ensino de São Paulo – política e gestão educacional.**

JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant’Anna; ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo –1995-2018. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Paulo de Almeida Campos – planejamento escolar – Brasília – história da educação – Inep.**

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 87-94, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Pedagogia cultural – pós-graduação – estudos culturais.**

ROSA, Marcelo Victor da; DUQUE, Tiago. Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 808-822, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Pensamento algébrico – raciocínio abstrato – Base Nacional Comum Curricular – Early Algebra.**

LACERDA, Sara Miranda de; GIL, Natália. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 486-504, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Pesquisa educacional – profissionalização do magistério – Anísio Teixeira.**

XAVIER, Libânia Nacif. Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 615-654, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Pesquisa educacional – RBEP – institucionalização.**

MOURA, Aline de Carvalho; BORBA, Siomara Moreira Vieira. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 17-36, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Planejamento escolar – Brasília – história da educação – Inep – Paulo de Almeida Campos.**

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 87-94, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Política e gestão educacional – nova gestão pública – Rede Estadual de Ensino de São Paulo.**

JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo –1995-2018. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Política pedagógica – neuroeducação – interdisciplinaridade.**

SANTOS, Jorge Alejandro; HERMIDA, Maria Julia. Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 181-200, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Políticas de formação de professores – currículo – BNCC – BNC-Formação.**

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Pós-graduação – estudos culturais – pedagogia cultural.**

ROSA, Marcelo Victor da; DUQUE, Tiago. Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 808-822, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Práticas educativas – ensino-aprendizagem – interdisciplinaridade.**

GUEDES, Luygo Sarmiento; BASTOS, Argemiro Midonês. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 404-429, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Práxis pedagógica – avaliação da práxis – avaliação docente.**

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 138-159, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Processo reflexivo e formativo – educação infantil – avaliação de contexto.**

MORO, Catarina; SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Professor de escola rural – curso normal – ensino normal rural – história da formação feminina.**

SOUZA, Clecinéia Oliveira de; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 299-318, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Professores universitários – Desenvolvimento profissional docente – formação continuada.**

SELBACH, Paula Trindade Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 526-550, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Profissão docente – América Latina – condições do trabalho docente – carreira docente.**

GOMES, Pedrina Viana; CRUZ, Shirleide Pereira Silva da. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 675-696, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Profissionalização do magistério – Anísio Teixeira – pesquisa educacional.**

XAVIER, Libânia Nacif. Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 615-654, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Qualidade da educação – ensino fundamental – repetência.**

ALMEIDA, Frederico Alves. A cultura da repetência e sua reprodução no interior da escola brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 843-846, set./dez. 2022. Seção: Resenhas.

**Raciocínio abstrato – Base Nacional Comum Curricular – Early Algebra – pensamento algébrico.**

LACERDA, Sara Miranda de; GIL, Natália. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 486-504, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**RBEP – institucionalização – pesquisa educacional.**

MOURA, Aline de Carvalho; BORBA, Siomara Moreira Vieira. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 17-36, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Rede Estadual de Ensino de São Paulo – política e gestão educacional – nova gestão pública.**

JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo –1995-2018. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Relações raciais – formação docente – Lei nº 10.639/2003.**

ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Repetência – qualidade da educação – ensino fundamental.**

ALMEIDA, Frederico Alves. A cultura da repetência e sua reprodução no interior da escola brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 843-846, set./dez. 2022. Seção: Resenhas.

**Resenha – biografia – formação docente.**

MORAIS, Joelson de Sousa. Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 551-554, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Resenha – enciclopédia – educação superior.**

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Uma enciclopédia temática para a educação superior brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 555-559, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Resenha – filosofia da educação – direito à educação.**

RODRIGUES, Rogério. O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 560-564, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Reserva de vagas – ensino superior – inclusão educacional.**

GALLERT, Claudia; BONDEZAN, Andreia Nakamura; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Revisão de literatura – desenvolvimento cognitivo – ensino superior – Jean Piaget.**

MARCONDES, Renato; SILVA, Silvio Luiz Rutz. Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 201-220, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Anísio Teixeira – formação docente – história da educação brasileira.**

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 319-334, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Sustentabilidade – escola pública – gestão escolar.**

STORA, Fernando; DOLIVEIRA, Sérgio Luis Dias; GONZAGA, Carlos Alberto Marçal; MASSUGA, Flavia. Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR). *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 378-403, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Talento – educação especial – estratégias didáticas.**

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 823-842, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Tecnologia e educação – ferramentas de aprendizagem – Geração Z – logística – mercado de trabalho.**

MOREIRA, Sérgio Adriany Santos. As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um instituto federal: o contexto da disciplina de Logística. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 430-449, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Tecnologia educacional – teoria crítica – educação.**

SAMPAIO JUNIOR, Luiz Henrique. A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 786-806, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Tecnologia educacional – utilização do computador – Acesso à tecnologia – Exame Nacional do Ensino Médio.**

GOMES, Cláudio; VIANA, Adriana Backx Noronha. Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 37-60, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Teoria crítica – educação – tecnologia educacional.**

SAMPAIO JUNIOR, Luiz Henrique. A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 786-806, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Utilização do computador – Acesso à tecnologia – Exame Nacional do Ensino Médio – tecnologia educacional.**

GOMES, Cláudio; VIANA, Adriana Backx Noronha. Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 37-60, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.





AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio; JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo –1995-2018. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

ALMEIDA, Frederico Alves. A cultura da repetência e sua reprodução no interior da escola brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 843-846, set./dez. 2022. Seção: Resenhas.

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro; MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira; VELOSO, Geisa Magela. A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 697-716, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 87-94, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

BASTOS, Argemiro Midonês; GUEDES, Luygo Sarmento. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 404-429, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

BONDEZAN, Andreia Nakamura; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler; GALLERT, Claudia. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

BORBA, Siomara Moreira Vieira; MOURA, Aline de Carvalho. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 17-36, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa; COSTA JUNIOR, Waldemir Rodrigues. Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 764-785, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivilí Maria Silva; CAVALCANTI, Anna Maria de Moura. Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 717-738, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 138-159, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

CAVALCANTI, Anna Maria de Moura; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivilí Maria Silva. Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 717-738, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

COELHO, Rita de Cássia; MORO, Catarina; SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

COSTA JUNIOR, Waldemir Rodrigues; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 764-785, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

CRUZ, Shirleide Pereira Silva da; GOMES, Pedrina Viana. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 675-696, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação de qualidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 265-270, maio/ago. 2022. Seção: Editorial.

DI PIERRO, Maria Clara. Cultivando a memória, o Inep reexamina periodicamente sua identidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 583-588, set./dez. 2022. Seção: Editorial.

DOLIVEIRA, Sérgio Luis Dias; GONZAGA, Carlos Alberto Marçal; MASSUGA, Flavia; STORA, Fernando. Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 378-403, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

DUQUE, Tiago; ROSA, Marcelo Victor da. Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 808-822, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 319-334, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner; NEGREIROS, Heitor. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 95-116, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler; GALLERT, Claudia; BONDEZAN, Andreia Nakamura; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 299-318, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

GALLERT, Cláudia; BONDEZAN, Andreia Nakamura; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

GATTI, Bernadete A. Inep: 85 anos de contribuições à sociedade brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 11-15, jan./abr. 2022. Seção: Editorial.

GIL, Natália; LACERDA, Sara Miranda de. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 486-504, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

GOMES, Cláudio; VIANA, Adriana Backx Noronha. Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 37-60, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

GOMES, Pedrina Viana; CRUZ, Shirleide Pereira Silva da. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 675-696, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

GOMES, Vivilí Maria Silva; CAVALCANTI, Anna Maria de Moura; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes. Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 717-738, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

GONZAGA, Carlos Alberto Marçal; MASSUGA, Flavia; STORA, Fernando; DOLIVEIRA, Sérgio Luis Dias. Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 378-403, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

GUEDES, Luygo Sarmento; BASTOS, Argemiro Midonês. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 404-429, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

HERMIDA, Maria Julia; SANTOS, Jorge Alejandro. Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 181-200, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

HIZIM, Luciano Abrão; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo –1995-2018. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Modelo de enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 823-842, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

LACERDA, Sara Miranda de; GIL, Natália. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 486-504, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler; GALLERT, Claudia; BONDEZAN, Andreia Nakamura. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

LUCE, Maria Beatriz; SELBACH, Paula Trindade Silva. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 526-550, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira; SANTOS, Régia Vidal. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 466-485, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira; VELOSO, Geisa Magela; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro. A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 697-716, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

MAFRA, Jason Ferreira; SANTOS, Régia Vidal; MACEDO, Eunice. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 466-485, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

MARCONDES, Renato; SILVA, Silvio Luiz Rutz. Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 201-220, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

MASSARI, Catia Helena de Almeida Lima; MIGLINO, Maria Angélica. Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 221-240, jan./abr. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

MASSUGA, Flavia; STORA, Fernando; DOLIVEIRA, Sérgio Luis Dias; GONZAGA, Carlos Alberto Marçal. Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 378-403, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

MIGLINO, Maria Angélica; MASSARI, Catia Helena de Almeida Lima. Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 221-240, jan./abr. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; AIMI, Deusodete Rita da Silva. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Aleksandro da. Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países? *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 335-355, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

MORAIS, Joelson de Sousa. Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 551-554, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

MOREIRA, Sérgio Adriany Santos. As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um instituto federal: o contexto da disciplina de Logística. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 430-449, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

MORO, Catarina; SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

MOURA, Aline de Carvalho; BORBA, Siomara Moreira Vieira. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 17-36, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

MURTA, Claudia; SANSON JUNIOR, Jacir Silvio. A “forma diferente de abordagem” do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 61-86, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

NEGREIROS, Heitor; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 95-116, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Müller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

PAREJA, Cleide Jussara Müller; SANTOS, Amanda Demétrio dos; NEITZEL, Adair de Aguiar. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Uma enciclopédia temática para a educação superior brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 555-559, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio; JACOMINI, Márcia Aparecida. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo –1995-2018. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; KOGA, Fabiana Oliveira. Modelo de enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 823-842, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira. Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 138-159, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

RODRIGUES, Rogério. O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 560-564, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

ROSA, Marcelo Victor da; DUQUE, Tiago. Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 808-822, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

SAMPAIO JUNIOR, Luiz Henrique. A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 786-807, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

SANSON JUNIOR, Jacir Silvio; MURTA, Claudia. A "forma diferente de abordagem" do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 61-86, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

SANTOS, Amanda Demétrio dos; NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Müller. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

SANTOS, Jorge Alejandro; HERMIDA, Maria Julia. Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 181-200, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia; MORO, Catarina; SAVIO, Donatella. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

SANTOS, Régia Vidal; MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 466-485, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

SANTOS, Wagner; NEGREIROS, Heitor; FERREIRA NETO, Amarílio. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 95-116, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

SANTOS, Winnie Nascimento dos; ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia; MORO, Catarina. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

SELBACH, Paula Trindade Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 526-550, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países? *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 335-355, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

SILVA, Karina Alessandra Pessoa da; TORTOLA, Emerson. De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 589-614, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.



SILVA, Silvio Luiz Rutz; MARCONDES, Renato. Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 201-220, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 299-318, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

STOCO, Sergio; JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo – 1995-2018. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

STORA, Fernando; DOLIVEIRA, Sérgio Luis Dias; GONZAGA, Carlos Alberto Marçal; MASSUGA, Flavia. Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 378-403, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos; ALVES, Luciana. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa; COSTA JUNIOR, Waldemir Rodrigues; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 764-785, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

TORTOLA, Emerson; SILVA, Karina Alessandra Pessoa da. De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 589-614, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

VELOSO, Geisa Magela; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro; MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira. A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 697-716, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

VIANA, Adriana Backx Noronha; GOMES, Cláudio. Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 37-60, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

XAVIER, Libânia Nacif. Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 615-654, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira.**

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 319-334, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas.**

MASSARI, Catia Helena de Almeida Lima; MIGLINO, Maria Angélica. Artesanato como ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem de Ciências Morfológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 221-240, jan./abr. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana.**

SANTOS, Régia Vidal; MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 466-485, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália.**

MORO, Catarina; SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva.**

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960), A.**

VELOSO, Geisa Magela; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro; MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira. A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte de Minas Gerais (1950-1960). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 697-716, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR).**

GALLERT, Claudia; BONDEZAN, Andreia Nakamura; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Cultivando a memória, o Inep reexamina periodicamente sua identidade.**

DI PIERRO, Maria Clara. Cultivando a memória, o Inep reexamina periodicamente sua identidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 583-588, set./dez. 2022. Seção: Editorial.

**Cultura da repetência e sua reprodução no interior da escola brasileira, A.**

ALMEIDA, Frederico Alves. A cultura da repetência e sua reprodução no interior da escola brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 843-846, set./dez. 2022. Seção: Resenhas.

**De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica.**

TORTOLA, Emerson; SILVA, Karina Alessandra Pessoa da. De questões do Enem a aulas com modelagem matemática: o caminhar para uma educação matemática crítica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 589-614, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.**

LACERDA, Sara Miranda de; GIL, Natália. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 486-504, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública.**

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente.**

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. Diretrizes norteadoras para uma avaliação da práxis docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 138-159, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras.**

ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular, A.**

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender, O.**

RODRIGUES, Rogério. O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 560-564, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Enciclopédia temática para a educação superior brasileira, Uma.**

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Uma enciclopédia temática para a educação superior brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 555-559, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá, O.**

GUEDES, Luygo Sarmento; BASTOS, Argemiro Midonês. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 404-429, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19.**

ROSA, Marcelo Victor da; DUQUE, Tiago. Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 808-822, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira.**

CAVALCANTI, Anna Maria de Moura; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivilí Maria Silva. Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 717-738, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem.**

GOMES, Cláudio; VIANA, Adriana Backx Noronha. Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 37-60, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um instituto federal: o contexto da disciplina de Logística, As.**

MOREIRA, Sérgio Adriany Santos. As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um instituto federal: o contexto da disciplina de Logística. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 430-449, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**"Forma diferente de abordagem" do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo, A.**

MURTA, Claudia; SANSON JUNIOR, Jacir Silvio. A "forma diferente de abordagem" do Enade 2017: análise e discussão a partir da percepção de estudantes concluintes de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 61-86, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947).**

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 299-318, maio/ago. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco, A.**

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Müller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo – 1995-2018.**

JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo –1995-2018. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente.**

MORAIS, Joelson de Sousa. Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 551-554, maio/ago. 2022. Seção: Resenhas.

**Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964).**

XAVIER, Libânia Nacif. Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 615-654, set./dez. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950, O.**

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 87-94, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Inep: 85 anos de contribuições à sociedade brasileira.**

GATTI, Bernadete A. Inep: 85 anos de contribuições à sociedade brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 11-15, jan./abr. 2022. Seção: Editorial

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação de qualidade.**

CURY, Carlos Roberto Jamil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação de qualidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 265-270, maio/ago. 2022. Seção: Editorial.

**Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos.**

MARCONDES, Renato; SILVA, Silvio Luiz Rutz. Jean Piaget no ensino superior? O uso das atividades operatórias piagetianas nos últimos 50 anos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 201-220, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países?**

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países? *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 335-355, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras.**

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 823-842, set./dez. 2022. Seção: Relatos de Experiência.

**Museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo, Os.**

COSTA JUNIOR, Waldemir Rodrigues; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; THOME, Zeina Rebouças Corrêa. Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 764-785, set./dez. 2022. Seção: Estudos.

**Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível.**

SANTOS, Jorge Alejandro; HERMIDA, Maria Julia. Pedagogia freireana e neurociência educacional: um diálogo possível. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 181-200, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios, As.**

SELBACH, Paula Trindade Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 526-550, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR).**

STORA, Fernando; DOLIVEIRA, Sérgio Luis Dias; GONZAGA, Carlos Alberto Marçal; MASSUGA, Flavia. Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 378-403, maio/ago. 2022. Seção: Estudos.

**Processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas, O.**

MOURA, Aline de Carvalho; BORBA, Siomara Moreira Vieira. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 17-36, jan./abr. 2022. Seção: Comemorativa Inep 85 anos.

**Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020).**

GOMES, Pedrina Viana; CRUZ, Shirleide Pereira Silva da. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). *RBEP*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 675-696, set./dez. 2022. Seção: Estudos.



**Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica.**

NEGREIROS, Heitor; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação (1995-2002): trajetórias formativas e produção acadêmica. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 95-116, jan./abr. 2022. Seção: Estudos.

**Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar, A.**

SAMPAIO JUNIOR, Luiz Henrique. A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. *RBEF*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 786-807, set./dez. 2022. Seção: Estudos.



# AGRADECIMENTOS

The logo for the journal RBEP, consisting of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5583>

Os números 263, 264 e 265 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, correspondentes ao volume 103, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas *ad hoc* (01/08/2021 a 31/07/2022).

Ada Magaly Matias Brasileiro  
Universidade Federal de Ouro Preto

Adolfo Antonio Hickmann  
Universidade Federal do Paraná

Adolfo Samuel de Oliveira  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Adriana Hartemink Cantini  
Universidade Federal do Pampa

Adriane Peixoto Câmara  
Universidade Federal de Minas Gerais

Adriano Souza Senkevics  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Alanna Carvalho  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Alexandre Marques Jaloto Rego  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Alexandre Ramos de Azevedo  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educação Anísio Teixeira

Alison da Silva Souza  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Allan Rocha Damasceno  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Alonso Bezerra de Carvalho  
Universidade Estadual Paulista Campus de Assis

Amanda Sylmara da Rocha Moreira  
Universidade Federal do Pará

Ana Lúcia Cunha Fernandes  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ana Paula Ferreira da Silva  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ana Paula Furtado Soares Pontes  
Universidade Federal da Paraíba

Anatália Dejane Silva de Oliveira  
Universidade Federal do Oeste da Bahia

Anderson Gonçalves Costa  
Universidade Federal de Pernambuco

André Vitor Fernandes dos Santos  
Universidade de Brasília

Andrea Penteado de Menezes  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Andreia Cristina Rodrigues Trevisan  
Universidade Federal de Mato Grosso

Andressa Santos Rebelo  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Antônio José Lopes  
Centro de Educação Matemática

Augusto Kessai Agostinho Chicava  
Universidade São Tomás de Moçambique

Bárbara Amaral Martins  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carla Nascimento  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educação Anísio Teixeira

Carlos Henrique Medeiros de Souza  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Carolina de Albuquerque  
Universidade de São Paulo

Cássia Ferri  
Universidade Regional de Blumenau

Celia Maria Haas  
Universidade Cidade de São Paulo

Celia Regina Otranto  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Claudianny Noronha  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Cleci T. Werner da Rosa  
Universidade de Passo Fundo

Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa  
Universidade Federal de Pernambuco

Cristiane Machado  
Universidade Cidade de São Paulo

Cynthia Greive Veiga  
Universidade Federal de Minas Gerais

Dagmar Hunger  
Universidade Estadual Paulista

Dalvane Althaus  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Daniele Noal Gai  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Denise de Souza Fleith  
Universidade de Brasília

Denise Lino de Araújo  
Universidade Federal de Campina Grande

Denise Macedo Ziliotto  
Universidade Feevale

Deusodete Rita da Silva Aimi  
Universidade Federal de Mato Grosso

Ecivaldo de Souza Matos  
Universidade Federal da Bahia

Edith Maria Magalhães  
Universidade Iguazu  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Edmilson Antonio Pereira Junior  
Universidade Federal de Minas Gerais

Edneia Leme  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio de Janeiro

Edson Pantaleão Alves  
Universidade Federal do Espírito Santo

Edvaldo Souza Couto  
Universidade Federal da Bahia

Elaine Conte  
Universidade La Salle

Elena Maria Billig Mello  
Universidade Federal do Pampa

Elenita Rodrigues  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educaionais Anísio Teixeira

Eleny Brandão Cavalcante  
Universidade Federal do Pará

Eliane Martins de Freitas  
Universidade Federal de Goiás

Elisa Prestes Massena  
Universidade Estadual de Santa Cruz

Emília Freitas de Lima  
Universidade Federal de São Carlos

Emmy Uehara Pires  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Estela Scheinvar  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fabrcio Monte Freitas  
Universidade Federal de Rio Grande

Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
Universidade de Brasília

Fatima Maria Leite Cruz  
Universidade Federal de Pernambuco

Fernando César Bezerra de Andrade  
Universidade Federal da Paraíba

Fernando Protetti  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
de São Paulo

Flávia Barbosa da Silva Dutra  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Flávia Brocchetto Ramos  
Universidade de Caxias do Sul

Flávia Pilla do Valle  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Flávio Caetano da Silva  
Universidade Federal de São Carlos

Gabriele Greggersen  
Faculdade Presbiteriana Gammon

Galdino Rodrigues de Sousa  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Universidade do Vale do Rio Verde

Geraldo Vicente da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Ceará

Geranilde Costa e Silva  
Universidade da Integração Internacional da  
Lusofonia Afro-brasileira

Gilda Lisbôa Guimarães  
Universidade Federal de Pernambuco

Gisele Cristina de Boucherville  
Universidade Federal de Roraima

Giselle Cristina Martins Real  
Universidade Federal da Grande Dourados

Gustavo Cunha de Araújo  
Universidade Federal do Tocantins

Helena Coharik Chamlian  
Universidade de São Paulo

Helena Fontoura  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ivan Fortunato  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
de São Paulo

Jadilson Ramos de Almeida  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Jaqueline Pereira Ventura  
Universidade Federal Fluminense

Jefferson Falcão Sales  
Universidade Federal do Ceará

Jefferson Luis Brentini Silva  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho"

João Henrique da Silva  
Universidade Paulista

José Geraldo Silveira Bueno  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

José Gonçalves Teixeira Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia

José Roberto Gomes Rodrigues  
Universidade do Estado da Bahia

José Rubens Lima Jardimino  
Universidade Federal de Ouro Preto

José Vaidergorn  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Josias Benevides da Silva  
Universidade do Estado da Bahia

Juarez José Tuchinski Anjos  
Universidade de Brasília

Jussara Biagini  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Kaizô Iwakami Beltrão  
Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas/Fundação Getúlio Vargas

Karina Soledad Maldonado Molina  
Universidade de São Paulo

Keila Matida de Melo  
Universidade Federal de Goiás

Lazara Cristina da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia

Lenise Maria Ribeiro Ortega  
Pontifícia Universidade Católica de Minas de Gerais

Leticia de Luna Freire  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Lígia Karam Corrêa de Magalhães  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Luciane Pandini Simiano  
Universidade do Sul de Santa Catarina

Ludmila Gonçalves da Matta  
Universidade Cândido Mendes

Ludmilla Meyer Montenegro  
Universidade Federal de Sergipe

Luiz Antonio Gomes Senna  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Luiza Lana Gonçalves  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Lys Dantas  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Magela Reny Fonticiella Gómez  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Marcelo Machado de Luca de Oliveira Ribeiro  
Universidade de São Paulo

Márcia Cabral da Silva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Márcia Denise Pletsch  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Márcia Gorett Ribeiro Grossi  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Marcia Moraes  
Universidade Federal Fluminense

Marcia Regina do Nascimento Sambugari  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Márcio Norberto Farias  
Universidade Federal de Lavras

Marco Arlindo Amorim Nery  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

Marcos Antonio da Silva  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo  
Universidade Federal de São João del-Rei

Maria Cristina Cavaleiro  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Maria Cecília de Moura  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Maria Cecília Lorea Leite  
Universidade Federal de Pelotas

Maria Clara Bueno Fischer  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria Clara Di Pierro  
Universidade de São Paulo

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra  
Universidade Federal da Paraíba

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto  
Universidade do Porto

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto  
Universidade Estadual de Campinas

Maria Iolanda Fontana  
Universidade Federal de São Carlos

Maria José Fontana Gebara  
Universidade Federal de São Carlos

Maria Lucia Mendes de Carvalho  
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Maria Teresa Gonzaga Alves  
Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Zeneide Carneiro M. de Magalhães  
de Almeida  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Marian Ávila de Lima e Dias  
Universidade Federal de São Paulo

Mariana Zuaneti Martins  
Universidade Federal do Espírito Santo

Marta Regina Brostolin  
Universidade Católica Dom Bosco

Marta Regina Silva  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Mary Ângela Teixeira Brandalise  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mauricio da Silva Guedes  
Universidade Federal de Mato Grosso

Maurício Cesar Vitoria Fagundes  
Universidade Federal do Paraná

Mauricio dos Reis Brasão  
Universidade de Uberaba

Mauricio Gariba Junior  
Instituto Federal de Santa Catarina

Mauro José de Souza  
Universidade Federal de Mato Grosso

Miguel Alfredo Orth  
Universidade Federal de Pelotas

Miliane Nogueira Magalhães Benício  
Instituto de Formação Integral

Mônica Maria Farid Rahme  
Universidade Federal de Ouro Preto

Mylene Cristina Santiago  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Nadia Gaiofatto Gonçalves  
Universidade Federal do Paraná

Nassim Chamel Elias  
Universidade Federal de São Carlos

Natália de Lacerda Gil  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Neusa Lopes Bispo Diniz  
Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria  
Municipal de Educação

Neuza Bertoni Pinto  
Universidade Federal de Mato Grosso

Nilma Margarida Castro Crusóé  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Olivia Cristina Perez  
Universidade Federal do Piauí

Orlando Fernández Aquino  
Universidade de Uberaba

Oséias Santos de Oliveira  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Otilia Maria Dantas  
Universidade de Brasília

Paula Arcoverde Cavalcanti  
Universidade do Estado da Bahia

Paula Leonardi  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Paulo Henrique Arcas  
Universidade Federal de Lavras

Paulo Sérgio Maroti  
Universidade Federal de Roraima

Pedro Angelo Pagni  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Philippe Pomier Layrargues  
Universidade de Brasília

Raquel Fontes Martins  
Universidade Federal de Lavras

Raquel Salcedo Gomes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Regina Celi Frechiani Bitte  
Universidade Federal do Espírito Santo

Regina Maria Ferreira da Silva Lima  
Universidade Federal de Alagoas

Reginaldo Fernando Carneiro  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Reinaldo Oliveira Menezes  
Universidade Federal do Amazonas

Remi Castioni  
Universidade de Brasília

Renan Antônio da Silva  
Instituto Universitário de Lisboa  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Renato Faria da Gama  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Renata Maria Moschen Nascente  
Universidade Federal de São Carlos

Renata Maraschin  
Universidade de Passo Fundo

Renata Muniz Prado Basto  
Universidade de Brasília

Renata Paula dos Moura  
Universidade Federal de Pernambuco

Renata Sperrhake  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ricardo Gauche  
Universidade de Brasília

Ricardo Jose de Souza Silva  
Faculdade Damas

Rodrigo Saballa de Carvalho  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Roger Trindade Pereira  
Universidade Federal do Tocantins

Rogério Rodrigues  
Universidade Federal de Itajubá

Ronaldo Campos  
Universidade Federal do Tocantins

Rosane Duarte Rosa Seluchinesk  
Universidade Federal de Mato Grosso

Rosângela Fritsch  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Rosângela Tenório Carvalho  
Universidade Federal de Pernambuco

Rosano André Dal Farra  
Universidade Luterana do Brasil

Sabrina Gabriela Klein  
Universidade Federal de Santa Maria

Sandra Machado Lunardi Marques  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Sandra Regina de Oliveira Garcia  
Universidade Estadual de Londrina

Silke Weber  
Universidade Federal de Pernambuco

Simone de Fátima Flach  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Simone Trindade Cunha  
Universidade de Fortaleza

Solange Castellano Fernandes Monteiro  
Faculdade Geremário Dantas  
Escola Sesc de Ensino Médio

Susana Schneid Scherer  
Universidade Federal de Pelotas

Tadeu João Ribeiro Baptista  
Universidade Federal de Goiás

Tânia Maria de Sousa França  
Universidade Estadual do Ceará

Tatiane Bezerra Fagundes  
Universidade Federal Fluminense

Tatiane Negrini  
Universidade Federal de Santa Maria

Tatiane Silva  
Universidade de São Paulo

Telma Sara Matos  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Thais Ferreira Bigate  
Instituto Benjamin Constant

Tiago Duque  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Tufi Machado Soares  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Vilma Nonato de Brício  
Universidade Federal do Pará

Wilma de Nazaré Baía Coelho  
Universidade Federal do Pará

Wilson Sandano  
Universidade de Sorocaba

Wivian Weller  
Universidade de Brasília

Wolney Gomes Almeida  
Universidade Estadual de Santa Cruz

Yára Christina Cesário Pereira  
Universidade do Vale do Itajaí

Zeina Rebouças Corrêa Thomé  
Universidade Federal do Amazonas



# DIRETRIZES PARA AUTORES



**RBEP**

Vigência 2022

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* publica apenas textos inéditos na área de Educação. É um periódico de acesso aberto sob licença *Creative Commons*, portanto permite compartilhar, distribuir, exibir e fazer trabalhos derivados de seu conteúdo, desde que se atribuam os créditos devidos. Não há cobrança de taxa para *download* de artigos individuais ou de edições completas, bem como para submissão, processamento ou publicação de artigos.

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos textos submetidos são de exclusiva responsabilidade dos(as) autores(as), não refletindo, necessariamente, a opinião da equipe editorial da revista.

A RBEP prima pelas boas práticas científicas, com base nas diretrizes do *Committee on Publication Ethics (Cope)*, e empenha-se em coibir más condutas, como plágio ou possíveis violações éticas.

## 1 Submissão

- 1.1 Os textos são encaminhados exclusivamente por meio do *Open Journal Systems – OJS* ([rbep.inep.gov.br/ojs3](http://rbep.inep.gov.br/ojs3)), cujo acesso é realizado mediante cadastro prévio.
- 1.2 Os dados de identificação de autores devem ser digitados diretamente nos campos apropriados do OJS (metadados), durante a etapa de submissão, incluindo: nome completo, afiliação institucional, ORCID, *e-mail*, última titulação e instituição em que o título foi obtido.

## 2 Tipos de textos aceitos na *RBEP*

- 2.1 *Estudos* – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
- a) pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados e aprovação do conselho de ética, quando for o caso;
  - b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre o tema e questão de relevância para a área de Educação.
- 2.2 *Relatos de Experiência* – artigos que relatem projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de Educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados, contextualizados e metodologicamente fundamentados.
- 2.3 *Resenhas* – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

## 3 Normas gerais para apresentação dos originais

- 3.1 *Idiomas*: os textos podem ser redigidos em português, espanhol ou inglês.
- 3.1.1 Os textos em espanhol ou inglês devem ser submetidos após devidamente revisados.
- 3.2 *Autoria*:
- 3.2.1 O número de autores por artigo científico e relato de experiência não poderá exceder o total de quatro pessoas.
  - 3.2.2 O número de autores por resenha não poderá exceder o total de duas pessoas.
  - 3.2.3 Na *RBEP*, consideram-se autores aqueles que tenham contribuído, de forma substancial, em todas as seguintes etapas do trabalho:
    - a) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;

- b) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
  - c) aprovação final da versão submetida.
- 3.2.4 Para os demais colaboradores (estagiários, auxiliares de pesquisa etc.), deve-se anexar como documento suplementar, no ato de submissão, uma declaração em que sejam especificadas as contribuições individuais. Essa informação será publicada, ao final do artigo, em um subtítulo separado, denominado "Colaborações".
- 3.2.5 A identificação de autoria do texto deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. Recomenda-se o uso de «XXX» em substituição a quaisquer referências, incluindo as bibliográficas, e aos números de protocolos e pareceres éticos que possam identificar a autoria.
- 3.2.6 É preciso remover a autoria de todos os arquivos submetidos. A exemplo das opções "Propriedades" e "informações", no Microsoft Word, garantindo, dessa forma, o critério de anonimato dos textos submetidos.
- 3.2.7 Todos os autores devem ser cadastrados no ato da submissão no sistema da revista. Em nenhuma hipótese, serão acrescentados ou retirados nomes após o início da avaliação.
- 3.2.8 Autores que tiverem texto aprovado deverão respeitar o prazo de 24 meses a contar da aprovação para realizar uma nova submissão. Do contrário, a submissão será arquivada.
- 3.2.9 A aceitação do texto pela revista implica automaticamente a cessão de seus direitos autorais ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- 3.2.10 A *RBEP* reserva-se ao direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a qualidade do periódico.
- 3.3 *Mídia*: os textos podem ser submetidos no formato Microsoft Word (.doc e .docx), *Open Office* (.odt) ou RTF, configurados com entrelinhas 1,5, e conter entre 28.000 e 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo, palavras-chave nos três idiomas e referências).
- 3.3.1 Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2 MB.
  - 3.3.2 O texto deve ser formatado conforme *template* disponível na página da revista.
  - 3.3.3 O nome do arquivo enviado não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.

- 3.4 *Fonte*: Times New Roman, em corpo 12 para o texto; corpo 10 para as citações destacadas; e corpo 8 para as notas de rodapé.
- 3.5 *Ilustrações*: as imagens devem ser legíveis, possuir resolução a partir de 300 dpi e estar acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, as tabelas e os gráficos (de preferência em Excel) devem vir em preto e branco e obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 3.6 *Título*: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês e o espanhol.
- 3.7 *Resumos*: os artigos devem ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português, inglês e espanhol, com até 1.500 caracteres considerando os espaços.
- 3.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, ensaio, estudo de caso etc.) e a natureza do problema tratado;
  - b) Objetivo – ressalta o que se pretende e o que se buscou demonstrar com o trabalho;
  - c) Justificativa – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado;
  - d) Metodologia – descreve a abordagem, o referencial teórico e metodológico empregado, bem como as principais técnicas utilizadas. Indica as fontes dos dados e o modo como estes foram usados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis;
  - e) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.
- 3.8 *Palavras-chave*: os artigos devem apresentar entre três e cinco palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas, quando possível, em vocabulário controlado – *Thesaurus Brasileiro de Educação* –, as quais devem vir traduzidas para o inglês e o espanhol.
- 3.9 *Citações*: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 10.520/2002).

- 3.9.1 As citações diretas com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.
  - 3.9.2 As citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
  - 3.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
  - 3.9.4 A exatidão e a adequação das citações e das referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
  - 3.9.5 A omissão de referência em citações diretas ou indiretas pode caracterizar plágio (ver item 5.2).
- 3.10 *Notas*: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço; ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas devem ser feitas no texto.
- 3.11 *Referências bibliográficas*: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética, por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023/2002).
- 3.11.1 Quando se tratar de obra consultada *online*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
  - 3.11.2 Todos os endereços de páginas na internet (URLs) incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos.
- 3.12 *Siglas*: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.
- 3.13 *Destques*: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.
- 3.14 As resenhas devem seguir as mesmas exigências indicadas para os demais gêneros textuais, no entanto, devem possuir extensão entre 10.000 e 15.000 caracteres, considerando os espaços.
- 3.15 A não observância das normas gerais de apresentação dos textos ensejará o arquivamento da submissão, assim como a inadequação da submissão ao foco e ao escopo da revista.

### 3.16. Agradecimentos

- 3.16.1 Organizações privadas ou governamentais que forneceram apoio ou financiamento para a pesquisa devem ser mencionadas de forma objetiva.
- 3.16.2 Os autores são responsáveis pelas menções a pessoas e instituições.
- 3.16.3 Essas informações devem ser registradas em documento suplementar no ato da submissão e, caso o artigo seja aprovado, serão publicadas em seção própria no artigo.

## 4 Processo de avaliação

### 4.1 Pré-avaliação

- 4.1.1 Todos os artigos são pré-avaliados pela Editoria Executiva, em conformidade com o item 3.15.

### 4.2 Avaliação cega por pares (1ª rodada)

- 4.2.1 Os artigos são avaliados por dois consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria tanto para os avaliadores *ad hoc* como para a Editoria Científica, para garantir imparcialidade e anonimato na avaliação.
- 4.2.2 Na primeira rodada de avaliação de mérito dos textos, serão considerados os seguintes critérios:
  - a) relevância do tema para a área de estudo;
  - b) clareza na exposição do objeto de estudo, objetivos e justificativa;
  - c) pertinência e atualidade da bibliografia;
  - d) consistência teórico-metodológica;
  - e) rigor na utilização dos conceitos;
  - f) adequação argumentativa da análise dos resultados.
- 4.2.3 Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:
  - a) Aprovado – o artigo está aceito para publicação.
  - b) Correções obrigatórias – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
  - c) Não aprovado – o artigo é rejeitado.
- 4.2.4 No caso de o texto receber duas avaliações indicando a não publicação, a submissão será arquivada nesta etapa do processo e o autor será comunicado.

#### 4.3 Decisão da Editoria Científica (2ª rodada)

- 4.3.1 A Editoria Científica é composta por conceituados especialistas, proeminentes de diferentes linhas de pesquisa da área de Educação de diferentes instituições do País, diversificados regionalmente.
- 4.3.2 Os textos que passam pela primeira rodada de avaliação seguem para avaliação da Editoria Científica, que emitirá parecer consolidado manifestando-se pela pertinência ou não da publicação dos trabalhos submetidos, de acordo com as Diretrizes da Revista. Nessa rodada, o parecer também pode solicitar correções obrigatórias no original, as quais serão averiguadas em uma nova rodada de avaliação.
- 4.3.3 O atendimento às condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais" (item 3) também será objeto de avaliação da Editoria Científica.
- 4.3.4 Nesta rodada, os autores receberão comunicado, por meio de sistema eletrônico, informando a decisão editorial (aceito, não aprovado ou correções obrigatórias).
- 4.4 Os avaliadores e editores devem manter sigilo sobre os artigos avaliados e não podem utilizar informações, dados, argumentos ou análises sem autorização prévia dos autores.
- 4.5 Caso os avaliadores suspeitem de má conduta científica, devem comunicá-la à Editoria Executiva da revista.
- 4.6 O Conselho Editorial do Inep, composto por pesquisadores do Brasil e do exterior, cuja produção científica é referência para a área de Educação, pode ser demandado a emitir pareceres sempre que os editores julgarem necessário.

## 5 Diretrizes éticas

- 5.1 *Originalidade*: a submissão de um original implica que o trabalho:
  - a) não foi publicado anteriormente (exceto sob a forma de resumo ou como parte de uma palestra ou tese/dissertação acadêmica, devidamente referenciados no artigo);
  - b) não está sendo avaliado para publicação em outra revista;
  - c) se aceito, não será publicado em outro periódico, em qualquer outro idioma, inclusive eletronicamente, sem o consentimento por escrito do detentor dos direitos autorais.

- 5.2 Não se admite o uso não referenciado de ideias, conceitos, análises, imagens e textos (ou fragmentos de textos) de outros.
- 5.3 *Deteção de plágio*: para verificar a originalidade, o trabalho será submetido ao software de deteção de plágio *Similarity Check*.
- 5.4 *Publicação redundante (autoplágio)*: não se deve republicar o mesmo trabalho sob novo título ou se apropriar de parte significativa de texto já publicado pelo mesmo autor.
- 5.5 Trechos de textos já publicados do mesmo autor em outras revistas com ISSN ou livros com ISBN devem ser devidamente referenciados e não podem exceder o limite de 30% do total do artigo original submetido à *RBEP*.
- 5.6 Uma vez identificado plágio, ou autoplágio superior a 30%, a submissão será arquivada e o autor ficará impedido de submeter novo artigo à revista por um período de 24 meses.
- 5.7 Observar as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, quando os procedimentos metodológicos envolverem a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou informações identificáveis, na forma definida pela Resolução CNS nº 510, de 7 abril de 2016.
- 5.8 Análise de má conduta científica: todas as suspeitas de má conduta científica serão analisadas primeiramente pela Editoria Executiva, que encaminhará relatório técnico para deliberação da Editoria Científica e/ou do Conselho Editorial.
- 5.9 Quanto à política de retratação, caso se conclua que houve, intencionalmente ou por desconhecimento, má conduta por parte dos autores, a *RBEP* poderá adotar as seguintes medidas:
- a) advertir o autor;
  - b) arquivar o artigo ainda no processo de avaliação ou edição;
  - c) retirar o artigo da revista *online*, no caso de já publicado;
  - d) dar publicidade na revista ao fato ocorrido, caso o artigo já tenha sido publicado.

## 6 Casos omissos serão analisados pela Editoria Executiva.





## EDITORIAL

Cultivando a memória, o Inep reexamina periodicamente sua identidade  
**Maria Clara Di Piero**

## SEÇÃO COMEMORATIVA INEP 85 ANOS

De questões do Enem a aulas com modelagem matemática:  
o caminhar para uma educação matemática crítica  
**Emerson Tortola**  
**Karina Alessandra Pessoa da Silva**

Inep durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964)  
**Libânia Nacif Xavier**

## ESTUDOS

Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as  
experiências de Portugal e da Itália

**Catarina Moro**  
**Donatella Savio**  
**Lúcia Santos**  
**Rita de Cássia Coelho**

Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente  
na América Latina (2000-2020)

**Pedrina Viana Gomes**  
**Shirleide Pereira Silva da Cruz**

A Cades e os exames de suficiência: um olhar para o Norte  
de Minas Gerais (1950-1960)

**Geisa Magela Veloso**  
**Shirley Patrícia Nogueira de Castro Almeida**  
**Cláudia Aparecida Ferreira Machado**

Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor:  
vozes dos que iniciam a carreira

**Anna Maria de Moura Cavalcanti**  
**Maria Candida Varone de Moraes Capecchi**  
**Vivili Maria Silva Gomes**

BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas  
educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva

**Priscilla de Andrade Silva Ximenes**  
**Geovana Ferreira Melo**

Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento  
na formação inicial do pedagogo

**Waldemir Rodrigues Costa Junior**  
**Luiz Carlos Cerquinho de Brito**  
**Zeina Rebouças Corrêa Thomé**

A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre  
a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar  
**Luiz Henrique Sampaio Junior**

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Estudos culturais e educação: processo ensino-aprendizagem  
em Mato Grosso do Sul na pandemia da covid-19

**Marcelo Victor da Rosa**  
**Tiago Duque**

Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos  
do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras

**Fabiana Oliveira Koga**  
**Rosemeire de Araújo Rangni**

## RESENHAS

A cultura da repetência e sua reprodução no interior da escola brasileira  
**Frederico Alves Almeida**

## ÍNDICE DO VOLUME

## AGRADECIMENTOS

## DIRETRIZES PARA AUTORES

VENDA PROIBIDA



ISSN 0034718-3

