



CADERNO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Volume 3
2025

Organização

Nora Krawczyk
Lucas Ferreira

Coordenação de Pesquisa e Divulgação Científica

2025

Corpo Editorial/Organizadores: Nora Krawczyk, Lucas Ferreira

Capa, projeto gráfico e diagramação: Cristine Akemi Tanaka, Guilherme Silva

Editoração: Coordenação de Pesquisa e Divulgação Científica (CPDC)

Av. Bertrand Russell, 801

Cidade Universitária “Zeferino Vaz”

Campinas - SP - Brasil

CEP 13083-865

ISSN: 2966-1188

Os textos e suas revisões são de responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
-------------------	---

Coordenação de Pesquisa e Divulgação Científica (CPDC)

SEÇÃO 1 - INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O IMPACTO DE PROGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ARGENTINA, BOLÍVIA, BRASIL E GUATEMALA.....	8
--	---

Giovana Falsarella Mantovani, FE – UNICAMP

Daniela dos Santos Caetano, FE – UNICAMP

Profª. Drª. Sandra Fernandes Leite, FE – UNICAMP

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ÂMBITO NACIONAL: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	18
--	----

Giulia Martins Amarante, FE – UNICAMP

Profª. Drª. Sandra Fernandes Leite, FE – UNICAMP

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	27
---	----

Julia Ramos Fares Riedo, FE – UNICAMP

Profª Drª Sandra Fernandes Leite, FE – UNICAMP

A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024).....	35
---	----

Keiwyne Anaure Carrilho, FE – UNICAMP

Profª. Drª. Sandra Fernandes Leite, FE – UNICAMP

VESTIBULAR SERIADO E O PROVÃO PAULISTA: UMA EXPERIÊNCIA NA UNICAMP....	42
--	----

Guilherme Eduardo Camilo Calçada, FE – UNICAMP

Profª Drª Nora Krawczyk, FE – UNICAMP

A INTERTEXTUALIDADE EM DIFERENTES VERSÕES DE CONTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	52
--	----

Beatriz Pollettini Medici, FE – UNICAMP

Profª Drª Cláudia B. de C. N. Ometto, FE – UNICAMP

EPISTEMOLOGIA E MORAL EM HUME: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	63
---	----

Guilherme Bonfim, IFCH - UNICAMP

Profª Drª Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, FE - UNICAMP

A ADAPTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL (IFMS) AO NOVO ENSINO MÉDIO.....	77
--	----

Irene Cristina Silvério, FE - UNICAMP

Prof. Dr. Lucas Barbosa Pelissari, FE - UNICAMP

A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA E OS PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA.....	86
---	----

Marcella Marques Corrêa, FE - UNICAMP

Prof. Dr. Dirce Djanira Pacheco e Zan, FE - UNICAMP

POLÍTICAS CURRICULARES E NOVO ENSINO MÉDIO: OLHARES E PERSPECTIVAS A PARTIR DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE FÍSICA.....	97
---	----

Rubiana de Oliveira Evangelista, FE - UNICAMP

Profª Drª Juliana Rink, FE - UNICAMP

SEÇÃO 2 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE UMA PESSOA TRANS EM TRANSIÇÃO: OS IMPACTOS DA PRESENÇA LGBTQIAPN+ NO ÂMBITO ESCOLAR.....	108
--	-----

Alice Domingues Blanger, FE - UNICAMP

Prof. Dr. Ronaldo Alexandrino, FE - UNICAMP

EXPLORANDO VÍNCULOS NA ESCOLA: A RELAÇÃO ENTRE UMA EDUCADORA INFANTO-JUVENIL E UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN.....	119
--	-----

Luana Costa Ferreira, FE - UNICAMP

Prof. Dr. Ronaldo Alexandrino, FE - UNICAMP

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos o terceiro volume do “Caderno de Divulgação Científica - Notas de Pesquisa”, da Faculdade de Educação da UNICAMP, dedicado à Iniciação Científica (IC) e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos nossos estudantes. Esta publicação é o resultado de um esforço conjunto da Coordenação de Pesquisa e Divulgação Científica, estudantes, orientadores, coorientadores e funcionários, que trabalharam para tornar este projeto uma realidade.

A pesquisa é um dos pilares fundamentais na formação acadêmica, permitindo aos estudantes explorar e se aprofundar no conhecimento científico. Este caderno surge como uma plataforma para destacar o trabalho e as descobertas realizadas pelos estudantes da Faculdade de Educação da UNICAMP que realizaram suas IC's e TCC's nos últimos anos. Ele representa não apenas uma oportunidade de compartilhar o que foi aprendido, mas também a de inspirar futuros pesquisadores.

Ao reconhecer e celebrar o trabalho dos nossos estudantes, esperamos que este caderno inspire não apenas a comunidade acadêmica, mas também todos aqueles que compartilham o desejo de entender e aprimorar o campo da educação.

Convidamos a todos para explorar as páginas deste caderno, a se inspirarem com as descobertas e a continuarem apoiando o avanço da pesquisa e da educação em nosso país.

Aproveitem.

SEÇÃO 1

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O IMPACTO DE PROGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ARGENTINA, BOLÍVIA, BRASIL E GUATEMALA

Giovana Falsarella Mantovani, FE – UNICAMP

Daniela dos Santos Caetano, FE – UNICAMP

Profª. Drª. Sandra Fernandes Leite, FE – UNICAMP

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma IC Voluntária que buscou investigar os programas governamentais de distribuição de renda para a população mais pobre tendo a lente voltada para o acesso à educação básica nos seguintes países da América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil e Guatemala. Para tal, são descritos os programas e analisados seus papéis sobre a oferta da educação básica nos países selecionados. Foi realizado a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica que levantou dados importantes de cada país pesquisado.

PALAVRAS-CHAVE: Distribuição de renda. Educação básica. Argentina. Bolívia. Brasil. Guatemala.

1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um tópico de fundamental relevância para o desenvolvimento humano. Um questionamento importante é: como ocorre, na prática, a promoção da garantia do acesso à educação para a população mais pobre? Pensando nas famílias cuja renda familiar não é suficiente para suas necessidades de sobrevivência (moradia e alimentação), em que, muitas vezes as crianças em idade escolar precisam exercer tarefas, trazer dinheiro para casa? Como o Estado pode garantir que essas crianças e adolescentes tenham acesso à educação?

Uma das possibilidades para promover a garantia desse acesso é a criação de um programa de distribuição de renda que traga como requisito para seu recebimento a matrícula e a porcentagem mínima de presença na escola. Neste sentido, essa pesquisa olhou para os documentos: *Analizaremos a Asignación Universal por Hijo para Protección Social* (o Auxílio Universal por Filho para Proteção Social) da Argentina, o *Bono Juancito Pinto* (Bônus Juancito Pinto) da Bolívia e o Programa Bolsa Família do Brasil. Também considerou as implicações que a ausência de programas desse tipo tem em países como a Guatemala. A fim de compreender os impactos desses programas na garantia do acesso à educação, vamos analisar os dados sobre a frequência escolar nesses países antes e depois do início dos programas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Programas de distribuição de renda

Partimos das constituições e dos acordos que os países são signatários, o direito à educação para apresentar os programas governamentais de distribuição de renda na Argentina, Bolívia, Brasil e Guatemala.

2.1.1 Argentina

A Constituição da Argentina (Argentina, 1994) tem em seu artigo: “Todos os habitantes da nação têm os seguintes direitos conforme as leis que regulamentam seu exercício, a saber: de trabalhar e exercer toda indústria lícita, [...]; de ensinar e aprender. ”. A Argentina assinou diversos tratados e documentos internacionais que citam o direito ao acesso à educação, como a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças.

Cristina Kirchner, presidente da Argentina de 2007-2011, instituiu pelo Decreto N° 1.602/2009 o Auxílio Universal por Criança para Proteção Social. O auxílio consistia no pagamento de uma soma mensal por cada criança menor de 18 anos e/ou descapacitado. O auxílio é limitado para o máximo de cinco menores por grupo familiar e não tem direito de receber os trabalhadores que têm salário acima do salário mínimo, vital e móvel. O benefício é liberado, mediante entre outras coisas, por atestado de que os menores de idade estão frequentando a escola.

2.1.2 Bolívia

A Constituição da Bolívia (Bolivia, 2009), em sua parte “Bases Fundamentais do Estado Direitos, Deveres e Garantias”, tem: “Toda pessoa tem direito a receber educação em todos os níveis de maneira universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação”. Podemos observar o artigo 77: “I. A educação constitui uma função suprema e responsabilidade financeira primária do Estado, que tem a obrigação

indeclinável de sustentá-la, protegê-la e gerenciá-la” e no artigo 82: “II. O estado apoiará com prioridade os estudantes com menos possibilidades econômicas para que ascendam aos diferentes níveis do sistema educativo, mediante recursos econômicos, programas de alimentação, vestimenta, transporte, material escolar; e em áreas distantes, com residências estudantis, de acordo com a lei”.

Além disso, a Bolívia também assinou o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, que citam o direito à educação.

Existe um incentivo, distribuído diretamente pela escola aos estudantes, chamado “Bônus Juancito Pinto”. A partir do Decreto Supremo N° 28.899/2006, o bônus é um incentivo à matrícula, permanência e término do ano escolar dos meninos e meninas nos cinco primeiros anos do primário, nas unidades educacionais públicas de todo o território, dividido em uma parcela no início do ano e outra ao final.

2.1.3 Brasil

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) traz em seu Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais” a garantia da a educação como direito social. No Título III “Da Organização do Estado”, diz que: “É competência comum da União, os Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V- proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. Além disso, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é um dos princípios do ensino.

O Brasil também assinou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, a Carta da Organização dos Estados Americanos, bem como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. Todos esses tratados dizem sobre a obrigatoriedade de o Estado oferecer educação básica de qualidade gratuita e para todos os cidadãos.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, através da medida provisória nº 132/2003 instituiu o programa Bolsa Família, retomado através da Medida Provisória nº 1.1664/2023.

O Programa Bolsa Família tem como objetivos: o combate da fome, a “interrupção do ciclo de reprodução da pobreza entre as gerações” e a promoção do “desenvolvimento e da proteção social das famílias, especialmente das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de pobreza”. Esses objetivos serão trabalhados pela transferência direta de renda às famílias.

As condições para receber ou manter o recebimento dos benefícios do Programa Bolsa Família são relativas à saúde durante a gestação, ao calendário de vacinação, à atenção à nutrição das crianças de até 7 anos e à frequência mínima à escola.

2.1.4 Guatemala

A Constituição Política da República da Guatemala (Guatemala, 1985) diz sobre a educação: “Direito à educação. Se garantirá a liberdade de ensino e de julgamento do professor. É obrigação do Estado proporcionar e facilitar o acesso à educação a seus habitantes sem nenhuma discriminação”. No artigo 74: “Educação obrigatória. Os habitantes têm o direito e a obrigação de receber a educação inicial, pré-primária, primária e básica, dentro dos limites de idade fixados na lei. A educação oferecida pelo Estado é gratuita”. O país assinou a Carta da Organização dos Estados Americanos, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, entre outros.

Não foram encontrados programas de renda que tivessem a obrigatoriedade da frequência escolar para crianças. Existem programas diretamente relacionados com a escola, como: Programa de Alimentação Escolar e o Programa de Bolsas de Estudos, tendo esse último estudante com deficiência como público alvo.

2.2 A frequência escolar

2.2.1 Argentina

O Auxílio Universal por Criança para Proteção Social foi outorgado em 2009. Entre 2007 e 2014, as taxas de abandono por nível de ensino são trazidas abaixo.

	Primário				Secundário básico				Secundário orientado			
Ano	2007- 2008	2009 -201 0	2011 -201 2	2013 -201 4	2007 -200 8	2009 -201 0	2011 -201 2	2013 -201 4	2007- 2008	2009 -201 0	2011 -201 2	2013- 2014
Total	1,2	1,4	1,1	0,8	8,7	9,3	8,7	8,4	18,0	15,5	15,8	14,5

Fonte: Tasas de abandono interanual por nivel de educación, por provincia. Total del país. Años 2007-2014

- INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos).

2.2.2 Bolívia

O Bônus Juancito Pinto foi decretado em 2006 e, tendo em vista sua construção, atinge os cinco anos iniciais do ensino obrigatório. Após pesquisa, foram encontrados dados sobre a média de anos de estudos da população de 19 anos nos anos de 2001 e 2012. Em 2001, eram 7,43 anos de estudo. Em 2012, 8,97 anos de estudos. Além disso, dados sobre a taxa de analfabetismo mostram uma evolução importante entre 2001 e 2012, sendo 13,28 e 5,09 respectivamente.

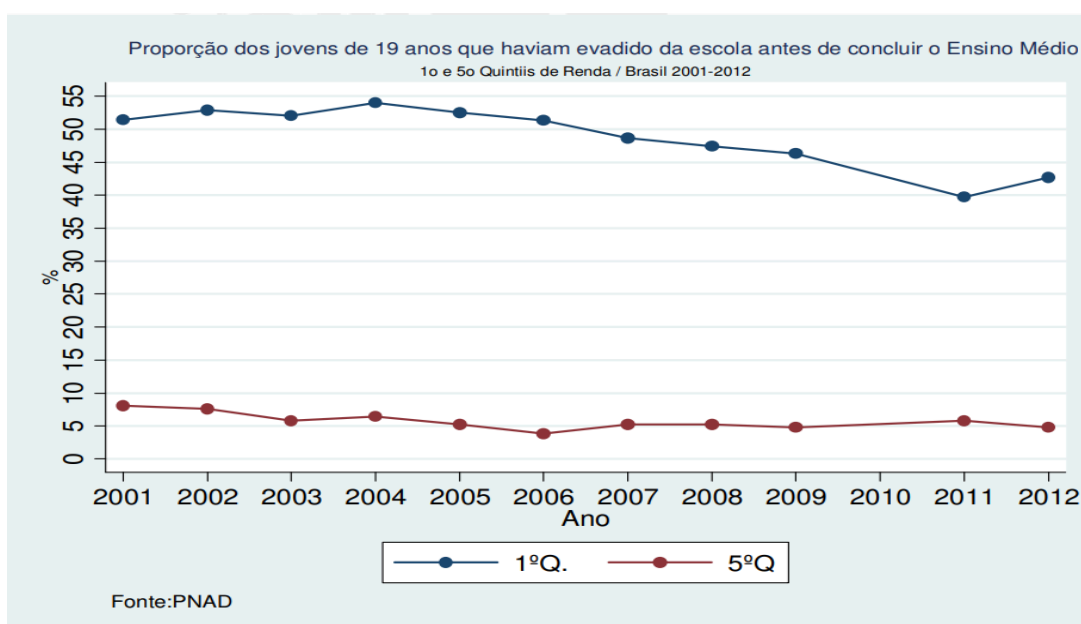
2.2.3 Brasil

O Bolsa Família se tornou lei em 2004, foi revogado em 2021 e retomado em 2023. Vamos nos concentrar nos anos iniciais do projeto. Utilizando o recorte de 1998 a 2005, Kassouf e Glewwe (2009), observaram:

Nossas estimativas por escola indicam que, após a contabilização dos efeitos de defasagem, o programa aumentou as matrículas em 5,5% em escolas de 1ª a 4ª série e em 6,5% em escolas de 5ª a 8ª série, diminuiu as taxas de abandono escolar em 0,5 ponto percentual de 1ª a 4ª série e em 0,4 por cento de 5ª a 8ª

série, e aumentou as taxas de aprovação em cerca de 0,9 ponto percentual de 1ª a 4ª série e 0,3 ponto percentual de 5ª a 8ª série (Kassouf e Glewwe, 2009).

Em relação ao Ensino Médio, foram encontradas informações via Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação do Governo Federal. O Gráfico a seguir traz a proporção de jovens de 19 anos que evadiram antes de completar o Ensino Médio no Brasil, dividido entre o 1º quintil de renda (os 20% mais pobres) e o 5º quintil de renda (os 20% mais ricos).



Fonte: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação do Governo Federal - Armando Simões - ESTUDO TÉCNICO N.º 04/2014 - Acesso e Evasão na Educação Básica: as perspectivas da população de baixa renda no Brasil.

2.2.4 Guatemala

Tendo em vista que não foi encontrado um programa que se encaixe nos moldes que esse trabalho pretende analisar, buscaremos dados que comparem entre 2002 e 2014, aproximadamente o recorte que encontramos nos demais países pesquisados. A taxa bruta de matrícula para todos os níveis de ensino era de 56,73% em 2002 e de 62,46% em 2014.

3 CONCLUSÃO

Não foi possível selecionar dados de indicadores iguais para todos os países devido à escassez de informações e grande disparidade entre fontes. Dessa forma, julgamos injusto comparar assertivamente os países, já que não seriam discutidas as mesmas variáveis, procuramos, assim, comparar diretamente países com realidades sociais semelhantes. Concluimos, portanto, comparando similaridades e diferenças dos países que possuem programas de distribuição de renda e daqueles que não.

Houve uma melhora expressiva nos dados educacionais da Argentina e no Brasil a partir dos programas “Auxílio Universal por Filho para Proteção Social” e “Bolsa Família”. Em relação à Bolívia, tivemos dados inconclusivos, já que o programa educacional “Yo Sí Puedo”, criado em um espaço curto de tempo em relação ao “Bônus Juancito Pinto”, também influenciou os dados e, segundo autoridades, teve importância bastante significativa. A análise da Guatemala indicou que os dados educacionais evoluem com pouca velocidade nesse país e que isso poderia ser causado pela ausência de programas de distribuição de renda equivalentes aos da Argentina e Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGENTINA. *Constitución* (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Buenos Aires, 1994.

ARGENTINA. *Decreto n° 1.602/2009*, de 29 de outubro de 2009. Incorporase el Subsistema no Contributivo de Asignación Universal por hijo para Protección Social.

BOLÍVIA. *Constitución* (2009). *Nueva Constitución Política del Estado (CPE): 7 Febrero 2009*. Disponível em:
<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/98/nueva-constitucion-politica-estado>. Acesso em: 27 jul. 2024.

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

BRASIL. *Lei n° 10.836/2004*, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Revogado.

BRASIL. *Medida Provisória n° 1.164*, de 2 de março de 2023. Institui o Programa Bolsa Família e altera a Lei n° 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, e a Lei n° 10.820, de 17 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a autorização para desconto em folha de pagamento. *Diário Oficial da União*: Edição: 42-A. Seção: 1. Extra A.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem*. Disponível em:
https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm. Acesso em: 27 jul. 2024.

GLEWWE, Paul; KASSOUF, Ana Lúcia. O impacto do Programa Bolsa Família no total de matrículas do ensino fundamental, taxas de abandono e aprovação. In: *1º Prêmio e 1ª Mostra Nacional de Estudos sobre o Programa Bolsa Família*. Tradução. Brasília: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.usp.br/item/001832620>. Acesso em: 27 jul. 2024.

GUATEMALA. *Constitución* (1985). *Constitución Política de la República de Guatemala*. Disponível em:
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_guatemala_4000.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Crianças.* 2 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 27 jul. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.* Assembleia Geral das Nações Unidas. 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B4micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

DA SILVA LEITE, P. C. K. *Indicadores educacionais.* USP, 11 abr. 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5813984/mod_resource/content/1/Aula12_Educa%C3%A7ao%2004nov_2020.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

PEREIRA, Michele Cezareti. Evasão escolar: causas e desafios. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 4, Ed. 2, v. 1, p. 36-51, fev. 2019. ISSN: 2448-0959.

SITEAL. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, 2011.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ÂMBITO NACIONAL: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Giulia Martins Amarante, FE – UNICAMP

Profª. Dra. Sandra Fernandes Leite, FE – UNICAMP

RESUMO

O presente artigo surge da síntese de um Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que buscou estudar os impactos e causas da precarização do trabalho docente em professores, considerando um panorama da educação nacional. Procurou-se destacar as inconsistências e dificuldades do trabalho docente durante o período pandêmico e o uso do ensino remoto como meio de educação. A pesquisa fundamenta-se na correlação entre esses setores e o acometimento dos profissionais da educação à Síndrome de *Burnout*, resultante da extrema exaustão no trabalho em resposta a ambientes ocupacionais de estresse. Como metodologia desta pesquisa, buscou-se estudar a literatura existente sobre essa temática por meio da seleção de artigos, baseada na organização proposta pela Revisão Sistemática. O processo resultou no filtramento das literaturas encontradas e na análise dos sete principais textos do periódico "Revista Educação e Sociedade", que relacionam a precarização do trabalho docente à Síndrome de *Burnout* nos anos de recorte entre 2013 e 2023.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização do trabalho docente; Síndrome de Burnout; Pandemia; Revisão Sistemática.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da escrita e análise deste artigo surge a partir da síntese de um Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no primeiro semestre de 2024, para graduação no curso de Pedagogia. A motivação inicial para a escrita do Trabalho de Conclusão parte de uma ramificação elaborada por uma pesquisa em atual desenvolvimento pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), denominada “A precarização do trabalho docente asseverado na pandemia da Covid-19: políticas públicas”. Tal pesquisa investigativa conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), em um trabalho colaborativo de acadêmicos de diversas regiões do país, a fim de colher dados acerca de sua temática central, desenvolvendo a pesquisa nacional.

Esperou-se, por meio desta pesquisa, realizar uma associação direta entre a repercussão de estudos da bibliografia brasileira, em específico as publicações da Revista Educação e Sociedade, sobre a precarização do trabalho docente, buscando compreender suas causas e consequências em uma perspectiva nacional. Buscou-se por meio dessa análise, determinar as implicações provocadas aos professores por conta da dificuldade da ambientação de seu trabalho e as resultâncias e impactos na saúde mental desses professores, quando disposto da Síndrome de *Burnout*, buscando analisar o recorte que incide o período pandêmico acerca da propagação do vírus da COVID-19 no Brasil.

METODOLOGIA

Foi escolhida, em uma atribuição organizacional, a Revisão Sistemática que visa, de maneira prática, a tentativa da criação de uma coletânea por meio de síntese, das atuais pesquisas acerca da temática escolhida.

A vontade da utilização da Revisão Sistemática como metodologia base da síntese e escolha de artigos para a pesquisa surgiu a partir de sua popularização durante a pandemia de COVID-19, que condensou a tentativa da coleta e agrupamento das informações e pesquisas obtidas acerca desta temática facilitando as redes de busca (Campos; Caetano; Gomes, 2023). Segundo Sampaio e Mancini (2007), “antes de se iniciar uma revisão sistemática, três etapas precisam ser consideradas: “definir o objetivo da revisão, identificar a literatura e selecionar os estudos possíveis de serem incluídos” (Sampaio; Mancini, 2007, p.85).

Em vista disso, a revisão sistemática parte de uma organização metodológica de etapas a serem seguidas para a seleção primordial de seus dados de pesquisas, parte esta seguida e organizada na elaboração desse material de estudos a qual se lê nesta pesquisa. Os métodos para elaboração da revisão sistemática preveem, segundo Galvão e Pereira (2014, p.183):

1. Elaboração da pergunta de pesquisa;
2. Estratégias de busca na literatura;
3. Seleção de estudos;
4. Extração dos dados dos estudos;
5. Avaliação da qualidade metodológica;
6. Síntese dos dados;
7. Avaliação da qualidade das evidências;
8. Redação e publicação dos resultados. (Galvão; Pereira, 2014, p.183)

Buscou-se compreender a literatura atual com a temática em questão, buscando captar as experiências narradas por docentes. Quais delas mostram-se alinhadas a possíveis políticas públicas para redução do desgaste psíquico em docentes ocasionados devido ao esgotamento profissional?

Utilizou-se exclusivamente a análise das publicações da Revista Educação e Sociedade, editada pelo Centro de Estudos Educação em Sociedade (CEDES) e disponibiliza suas publicações globalmente pela *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Desta maneira, surge a curiosidade e o interesse em buscar neste determinado periódico as publicações existentes acerca da temática principal da pesquisa. Para tal, determinou-se a escolha de um entremeio temporal, sendo acatada a lacuna entre os anos de 2013 e 2023, totalizando 10 anos de análise e, portanto, 10 edições anuais da revista, postadas separadamente em três edições menores e trimestrais.

Em seguida, partiu-se para uma delimitação maior dos filtros de busca estudados, escolhendo pesquisas realizadas na região sudeste do país como limitante para a escolha dos artigos. Entretanto, fez-se necessário uma reavaliação deste filtro de busca por falta de material disponível, readaptando o recorte para pesquisas em todo o território nacional, que compuseram um total de 16 artigos inicialmente.

Partindo da delimitação territorial e temporal, fez-se presente a determinação de palavras chaves que compusessem e sintetizassem a temática principal da pesquisa em questão. A escolha inicial das palavras chaves fomentou as temáticas estudadas na pesquisa, evidenciando a precarização de trabalho dos docentes em diversas condições. Desta maneira, caracterizou-se as palavras “Precarização do trabalho, Precarização, Síndrome de Burnout, Burnout, Esgotamento profissional” como referenciais de síntese para busca no periódico. Subsequentemente, fez-se necessária a inserção das palavras chaves "Covid-19 e pandemia", em decorrência do recorte temporal realizado para a filtragem que condiz com o período da pandemia de COVID-19, precisando estender os ramais de busca e análise e que caminham paralelamente ao estudo das condições precárias de trabalho na educação.

Tabela 1 - Síntese da quantidade de artigos encontrados no refinamento por palavras-chave

Palavras-chaves	Quantidade de artigos
"Pandemia" e "Covid"	6
"Pandemia"	5
"Precarização do Trabalho" e "Precarização"	1
"Precarização"	3
"Burnout"	1
"COVID-19"	0
"Síndrome de Burnout"	0
"Esgotamento Profissional"	0
Total de artigos:	16

Da relação destes artigos, organizou-se uma tabela classificativa para analisar quais textos eram condizentes com a temática principal a ser estudada a partir da leitura de seus resumos. Após o momento de leitura de cada um dos resumos dos 16 textos encontrados, fez-se um novo refinamento acerca daqueles condizentes à temática de pesquisa em questão, sendo determinados 7 textos adequados e 9 textos a serem descartados.

Tabela 2 - Síntese das palavras-chave relacionadas aos artigos selecionados após leitura dos resumos

Palavras-chaves	Quantidade de artigos
"Pandemia" e "Covid"	3
"Pandemia"	1
"Precarização do Trabalho" e "Precarização"	1
"Precarização"	1
"Burnout"	1
Total de artigos:	7

Para a organização das informações destes artigos, foram analisados e registrados os principais componentes estruturais e conteudistas de cada um dos textos, com ênfase na percepção metodológica aplicada em cada um deles, possíveis resultados obtidos associados à sua conclusão, além da relevância do seu conteúdo de pesquisa para compor o quadro referencial da síntese por revisão sistemática.

Passado o momento da análise individual de cada um dos sete artigos selecionados, pode-se separá-los por três eixos metodológicos. A primeira segmentação contemplou três do total de textos, quando realizam uma análise acerca de pesquisas em ambiente escolar durante o período pandêmico e buscam discutir em dois deles as implicações e relações do trabalho docente em situação do ensino remoto, assim como, em um deles, a percepção dos alunos acerca das dificuldades do ponto de vista discente acometidos pelas mudanças educacionais emergenciais do período pandêmico.

A segunda frente de partição dos textos por meio de suas temáticas metodológicas, que contempla outros três dos textos selecionados, diz respeito a artigos conceituais pragmáticos acerca de questões conteudistas, quando discutem por si as dificuldades enfrentadas pela análise evolutiva da fundamentação dos conceitos de educação e a quebra desse modelo sistêmico com o início das discussões do ensino remoto. Para tal, realizam o estudo de definições que condizem e relatam os pareceres críticos da educação, assim como quando ligadas a implementação de novas tecnologias, propondo indagações acerca da evolução precária do ensino e dificuldades do trabalho docente.

A última categoria de classificação dos textos abrange, por fim, um artigo, que utiliza de uma metodologia de pesquisa sistêmica semelhante à adotada neste trabalho e buscou realizar a coleta referencial de publicações e análises percentuais detalhadas acerca da literatura mundial que abrange discussões sobre a qualidade e desempenho do trabalho, com ênfase em educação.

RESULTADOS OBTIDOS

O professor enquadra-se em uma categoria profissional de risco quando associado ao diagnóstico da Síndrome de Burnout, também chamada de síndrome do estresse emocional, que exigem um olhar atento nas discrepâncias acerca da realidade educacional, seja ela pelos meios de trabalho ou condições socioeconômicas (Andrade; Falcão, 2018).

O reconhecimento da Síndrome de *Burnout* como enfermidade no cenário docente abre um espaço, até então de lacunas inconsistentes, sobre a dinâmica do trabalho do professor, exaltando a importância de gerir um ambiente propício ao seu trabalho por questões humanizadas e de reconhecimentos compatíveis com a sua capacidade e formação. Desta maneira, faz-se preciso revisitar o momento pandêmico para compreender que, segundo Carrochano; Tarábola (2023), a experiência pandêmica não foi igual a todos.

Faz-se necessário, portanto, ressaltar que a partir da metodologia de síntese por meio da revisão sistemática que embasa este trabalho, percebeu-se que o desencadear dos estudos dessa área de pesquisa, quando relacionados a área da saúde em associação à ramificação da educação são escassos e de certa forma, não contextualizam e contemplam todas as esferas específicas de educação existentes em nosso país. Dessa maneira, o não seguimento de estudos sobre tal abordagem em relação ao período pós-pandêmico inviabiliza futuras discussões acerca do acometimento dos profissionais da educação ao seu adoecimento. Ressalta-se que, por mais que esta seja uma área em desenvolvimento, é preciso estimular o olhar para as camadas precarizadas da educação em olhar acadêmico que busque dar enfoque a ocupação de ser professor e seus adoecimentos. Tal pesquisa reafirma um alerta de que é preciso trazer a discussão acerca do adoecimento de profissionais para as políticas educacionais voltadas para a formação e o trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do impossível. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, n. 239688, p. 1-20, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.23968>. Acesso em: 27 mai. 2024.

AMARANTE, G. A precarização do trabalho docente em âmbito nacional: uma análise das publicações da *Revista Educação e Sociedade*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ANDRADE, L. R. M.; FALCÃO, J. T. R. Trabalho docente no município de Natal: perfil e risco psicossocial. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 704-720, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018180935>. Acesso em: 27 mai. 2024.

BARBOSA, M. G. Educação, vida precária e capacitação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 584-599, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018181445>. Acesso em: 27 mai. 2024.

BASSO, T. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 44, n. 19, abr. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em: 12 mai. 2024.

BRITO, E. P. E. (In)subordinações curriculares: “desacelerem o mundo que eu quero descer”. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, n. 242698, p. 1-15, mai. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.242698>. Acesso em: 27 mai. 2024.

CAMPOS, A. F. M.; CAETANO, L. M. D.; GOMES, V. M. L. R. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023. DOI: <10.26694/rles.v27i54.2702>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 3 mar. 2024.

CARROCHANO, M. C.; TARÁBOLA, F. S. Neoliberalismo, trabalho e pandemia: experiências e enfrentamentos de jovens das periferias. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 44, n. 274390, p. 1-19, abr./jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.274390>. Acesso em: 27 mai. 2024.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em:

http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jun. 2024.

MALDONADO, C. O.; CHÁVEZ, R. C.; BUDNIK, J. A. Bienestar ocupacional docente y rendición de cuentas: revisión de la evidencia internacional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 43, n. 260349, p. 1-23, jul. 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/ES.260346>. Acesso em: 27 mai. 2024.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, n. 249236, p. 1-16, abr. 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 27 mai. 2024.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 23-89, jan./fev. 2007. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 15 mar. 2024.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Julia Ramos Fares Riedo, FE – UNICAMP

Profª Drª Sandra Fernandes Leite, FE – UNICAMP

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo levantar e analisar as publicações relacionadas à precarização do trabalho docente no âmbito nacional, considerando trabalhos de pesquisa publicados ao longo dos anos de 2013 a 2023. Tem-se também, um interesse em investigar a relação entre precarização e o trabalho docente durante o período da pandemia da Covid-19. Essa proposta faz parte de uma pesquisa maior intitulada “A precarização do trabalho docente asseverado na pandemia da Covid-19: políticas públicas” para minorar o esgotamento profissional, com vigência para o período de 15/12/2022 a 31/12/2024. A pesquisa está vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e congrega vários pesquisadores de universidades no Brasil e no exterior atuando sobre o tema do trabalho docente, sendo a professora responsável por essa proposta membro da equipe da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização do Trabalho Docente; Covid-19; Políticas Públicas.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A SÍNDROME DE *BURNOUT*

Segundo o Ministério da Saúde, a Síndrome de *Burnout* ou Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional que tem como sintomas: cansaço excessivo, negatividade, desesperança, isolamento, sentimento de fracasso e de incompetência. Ou seja, um trabalho desgastante e precarizado traz como consequência esses indícios.

Partindo do princípio de que a precariedade está presente tanto na educação como na sociedade, pois ao abordar a questão social é possível perceber que ela é geradora de problemas e ao abordar a questão educativa, é levantada a questão de capacitação (Barbosa, 2018). Este projeto de Iniciação Científica tem como objetivo tratar da Precarização do Trabalho docente, ou seja, segundo a definição de Butler (2010) a abordagem será sobre a instauração de docentes nas condições de insegurança, instabilidade, fragilidade e que não consideram a possibilidade de um futuro melhor. Sendo assim, torna-se visível a relação entre a Síndrome de *Burnout* com a precarização do trabalho dos professores, já que essa síndrome é um esgotamento profissional e esse é um sentimento disseminado na carreira docente. Para além disso, Barbosa (2018) explicita a política de precarização, a qual flexibiliza as relações laborais e retira direitos que protegem os trabalhadores de forma geral. Se aplicar essa política ao contexto educacional, facilmente são encontrados professores nessa situação, uma exemplificação seria os professores temporários e substitutos, os quais são desprovidos de qualquer segurança trabalhista, presente em outros regimes de docência.

Ademais, apesar da ironia, para o enfrentamento das situações e problemas advindos da precarização é necessário que aconteçam capacitações – sendo função da escola fornecê-las – que incentivem e tragam consciência aos docentes sobre sua realidade precária, demonstrando que o coletivo é indispensável para enfrentamento das causas dessa precarização. Porém, Andrade e Falcão (2018) mostram os riscos psicossociais em uma escola de Natal-RN, ou seja, riscos para saúde mental presentes no cotidiano e atividades docentes, dentre eles, está a solidão e a alta demanda como principais fatores de esgotamento profissional.

Então, pode-se dizer que a solidão, caracterizada como o sentimento de um não coletivo, faz parte dos fatores que acarretam a precarização docente, pois assim, aqueles que deveriam transmitir aos alunos uma esperança, desejo e curiosidade pela vida, são incapazes de fazê-lo devida a uma realidade que impossibilita enxergar um futuro auspicioso.

A escola segundo Almeida e Dalben (2020), dentro de toda essa situação, pode ser um lugar de capacitação com importante predisposição para mediações políticas, entre elas, a compreensão, por parte dos precariados, da possibilidade de enfrentar a precarização, seja através de coletivos que discutam políticas públicas necessárias ou ações a serem tomadas para amenizar os efeitos da precariedade e que possibilitem os afetados pela realidade precária enxergar um futuro promissor.

Após adentrarmos nos conceitos de precarização docente, nos papéis que a escola deveria exercer e os riscos psicossociais, o Covid-19, em 2020 invade essas discussões.

Em março de 2020 a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) se pronunciou sobre o início da utilização das tecnologias para que o afastamento social entrasse em vigor e não houvesse uma contaminação em massa. A partir disso, aconteceu uma (re)organização das formas de trabalho dos professores e da escola, além de uma transformação na forma de transmitir o conhecimento aos alunos. Assim, a precarização mostra-se cada vez mais perversa, ultrapassando sua atuação no trabalho e acentuando suas consequências devido ao isolamento social. Porém, o Estado ao assumir o digital como “nova” forma de relação professor x aluno não considerou que devida à precariedade, muitas famílias além de não ter o mínimo para subsistência, não continham meios para acessar as aulas, sejam eles, internet, computador, celular, entre outros. Novamente, teremos um agravamento das desigualdades sociais, pois se a escola é um espaço que deveria servir para capacitação e transmissão de conhecimentos, se torna um espaço de exclusão, pois somente quem tivesse condição de acesso à internet poderia receber os conhecimentos transmitidos por vias digitais.

Considerando a utilização da Revisão Sistemática como método, iniciamos a pesquisa através de leituras de artigos que minimamente cercearam ou abordaram o mesmo tema que o escolhido para este trabalho, dentre eles a pesquisa a qual este Projeto de Iniciação Científica faz parte, além de estudar o que seria e como se deveria prosseguir para realizar uma revisão sistemática.

Inicialmente, nosso escopo era na região sudeste do Brasil, porém devido a uma quantidade não significativa de publicações para serem analisadas, foi decidido ampliar o escopo para âmbito nacional. Sendo assim, utilizamos para pesquisa a Revista Educação & Sociedade, as palavras chave “Precarização do Trabalho Docente”, “Esgotamento Profissional”, “Pandemia” e “Covid-19”, entretanto ao filtramos os artigos que publicados entre 2013 e 2023, foram encontrados 6 textos com data de publicação entre 2018 e 2022 e que poderiam ser utilizados, dentre eles 2 da época pandêmica, 1 da pós-pandemia e outro que abordava o bem estar da docência como ocupação em uma visão internacionalmente, como não atendia aos critérios de escolha regional foi decidido excluí-lo das análises. Posteriormente às leituras criteriosas de cada um dos 5 artigos, procuramos pontos de intersecção e complementação sobre a precarização do trabalho docente e o esgotamento profissional, sempre com atenção às diferenças entre o pré, o durante e o pós-período pandêmico. Entretanto, tentou-se pesquisar referências que abordassem a Síndrome de *Burnout* diretamente, assim como encontrado em Cardoso (2017), mas dentro da abrangência temporal escolhida não foi possível encontrar textos com essa especificidade.

Logo, para analisar e conjecturar sobre o tema deste trabalho foram conseguidos cinco textos que abordassem ao menos 1 dos temas de interesse para as críticas e conjecturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o *Burnout* como consequência da precarização do trabalho docente, ou seja, da precarização de um trabalho com pouco reconhecimento, mas de extrema importância para conscientizar que todos são precariados, demonstrando a necessidade de alguma ação para minimizar os efeitos desse problema, seja auxiliando os precariados, seja através de alguma política pública ou coletivos para criação de capacitações de enfrentamento a esses problemas. Quando se fala sobre esgotamento profissional, pode-se dizer que é um processo de desgaste dos professores que chega a um ponto o qual não aguentam mais todas as demandas do trabalho e acabam se sentindo explorados. Como consequência acabam por ficarem doentes. Logo, quando se fala de riscos psicossociais, estamos falando desses processos que vão desgastando o docente de pouco a pouco. Dentro de tudo isso, a precarização está muito relacionada com a inserção do “ead”, sem que os docentes estivessem preparados para as novas demandas que surgiram e foram inseridas como solução para a impossibilidade de aulas presenciais.

O que se observou é que mesmo o Estado e a escola trabalhando para manter e dar continuidade à educação, muitas pessoas não tinham nem o básico para sobreviver. Dessa forma, fica explícita a tentativa do Estado de implementar o digital como uma nova forma de educação que ilusoriamente facilitaria o acesso, dizendo que esse seria o futuro da sociedade. Ademais, o governo acaba por contrariar os dados que mostram que durante e após a pandemia a fome aumentou, logo se não há maneiras de acesso à nutrição, não seria possível ter acesso a internet, celular e computador para que os alunos tenham acesso e essa seria uma amostra do agravamento da precarização na vida das pessoas e não só de professores.

A Revista Educação & Sociedade contém temas muito interessantes para serem pesquisados e discutidos, porém para esta pesquisa houve a percepção da falta de artigos que discutissem mais sobre o tema, ou seja, a vida, a precarização do trabalho e o esgotamento profissional dos docentes. Dessa forma, uma opção seria abranger outras

revistas, sendo uma hipótese que as de Psicologia e Educação seria o ideal, pois provavelmente terão mais pesquisas e informações sobre a Síndrome de *Burnout* depois da Pandemia, época a qual houveram muitos agravantes das causas dessa síndrome.

Através do sentimento de insegurança, as pessoas acabam por se isolar, terem desesperança em relação às suas vidas, passam muitas vezes por fome e precisam se colocar à disposição de qualquer serviço que aparecer para conseguirem ter um pouco de fôlego no final do mês. Consequentemente acabam por entrar em um processo de estresse tanto em seus trabalhos, quanto em suas vidas pessoais, podendo desenvolver a Síndrome de *Burnout*.

Logo, esses acontecimentos influem diretamente no trabalho docente, pois o papel da escola começa a se modificar a partir do momento em que o ambiente escolar precisa lidar com a fome, a qual impossibilita alunos compreenderem o que é ensinado, problemas familiares, riscos de vida, entre outros. Sendo assim, o processo de precarização do trabalho docente acontece não somente com a falta de ferramentas necessárias para o cumprimento de sua função, mas também por horas extras trabalhadas orquestrando auxílios aos alunos para que compareçam à escola e durante o período em que estão no ambiente escolar, tenham condições de acompanhar o que lhe é transmitido. Então, pode-se dizer que a precarização do trabalho docente advém de uma precarização de todo um contexto social, o qual é reforçado pelo Estado, sendo agravado e explicitado pela pandemia do Covid-19.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. *Reorganizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível*. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. e239688, 2020.

ANDRADE, L. R. M. de; FALCÃO, J. T. da R. *Trabalho docente no município de Natal: perfil e risco psicossocial*. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 144, p. 704–720, jul. 2018.

BARBOSA, M. G. *Educação, vida precária e capacitação*. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 144, p. 584–599, jul. 2018.

BORGES, K. P. *Trabalho, precarização e adoecimento docente*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 195 p.

BRITO, E. P. E. *Insubordinações curriculares: “Desacelerem o mundo que eu quero descer”*. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e242698, 2021.

CARDOSO, H. F.; LIMA, M. E. O.; FARIAS, M. S. *Síndrome de burnout: análise da literatura nacional entre 2006 e 2015*. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, v. 17, n. 2, p. 121–128, jun. 2017.

CARLOTTO, M. S. *Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 403–410, 2011.

DELCOR, N. S.; ANDRADE, T. M.; MELO, L. P. *Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil*. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 20, n. 1, p. 187–196, 2004.

EVES, V. N. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. *Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19*. *Educação Unisinos*, v. 25, p. 1–18, 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. *Os professores depois da pandemia*. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e249236, 2021.

OLIVEIRA, L. C. de; SANTOS, R. A. M.; FARIAS, L. S. *Aumento da Síndrome de Burnout em pandemia nos profissionais em geral*. *Revista Mosaico*, v. 12, n. 2, p. 85–90, 2021.

PEREIRA, E. C. de C. S.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S. *Síndrome de burnout e autoeficácia em professores de educação física*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270045, 2022.

SANFILIPPO, F. et al. *Prevalência de burnout entre médicos atuantes em terapia intensiva: uma revisão sistemática.* *Revista Brasileira de Terapia Intensiva*, v. 32, n. 3, p. 458–467, 2022.

SANTOS, A. A. D.; NASCIMENTO SOBRINHO, C. L. *Revisão sistemática da prevalência da Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio.* *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 35, n. 2, p. 299–319, 2011. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/307>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SILVA, A. M. *Uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia.* *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n. 9, p. 587–610, 2020.

A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Keiwyne Anaure Carrilho, FE – UNICAMP

Profª. Drª. Sandra Fernandes Leite, FE – UNICAMP

RESUMO

O artigo “A Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) teve como objetivo destacar os dez anos do atual PNE considerando a Meta 10 da Lei n.º13005/2014. O trabalho de iniciação científica voluntária faz parte de uma pesquisa maior sobre a alfabetização, a modalidade EJA e o Ensino Técnico na Região dos Cerrados do Centro Norte do Brasil e nela foi feito um recorte com a lente para a Modalidade EJA. Foi baseada em uma revisão bibliográfica olhando para os documentos que são responsáveis pelo monitoramento e avaliação do atual PNE. Observou-se as dificuldades no cumprimento da meta e os desafios que ainda persistem na busca pelo direito à educação para jovens, adultos e idosos.

PALAVRAS-CHAVE: Modalidade EJA, Plano Nacional de Educação, Cerrados do Centro Norte do Brasil.

A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

O presente relato da pesquisa de iniciação científica “A Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) ” é parte de um estudo maior que investiga a Alfabetização, a Modalidade EJA e o Ensino Técnico na Região dos Cerrados do Centro Norte do Brasil. Destacamos aqui o resultado de uma revisão bibliográfica voltada para a modalidade EJA e as características da região estudada. Trata-se de uma pesquisa em andamento que destaca os dez anos do PNE vigente para a Meta 10.

A modalidade EJA no PNE (2014 – 2024) reconhece a importância de se garantir o direito à educação para todos, independentemente da idade. Para tanto, vamos encontrar metas e estratégias voltadas para os clássicos problemas da educação brasileira tais como ampliar o acesso e a permanência de jovens, adultos e idosos na escola. O objetivo, portanto, é voltado para ações que visem a erradicação do analfabetismo e a busca pela universalização do atendimento escolar na superação das desigualdades e na integração com a educação profissional.

Mesmo considerando a existência de metas, estratégias e das necessidades de oferta de uma educação de qualidade para jovens, adultos e idosos, vamos observar a persistência de problemas que nunca foram resolvidos e que persistem ao longo das décadas. A falta de recursos voltados para as demandas e especificidades da modalidade, a infraestrutura inadequada para o público da EJA e a falta de formação de professores são alguns deles.

A região dos cerrados do centro norte do Brasil¹ é conhecida pelo nome MATOPIBA, um acrônimo que engloba os estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Essa região, localizada no coração do bioma Cerrado vem se destacando pela rápida expansão da agricultura, principalmente de grãos como soja e milho.

¹Para saber mais sobre a região dos **Cerrados** do Centro Norte do Brasil pesquise em:

<https://sites.google.com/view/cerradoscentronortebrasil/> Acesso: 25/10/2024.

Considerando a região citada, não diferente do restante do país, a situação da modalidade EJA é bastante complexa, marcada por particularidades e desafios específicos, tais como a distância e acessibilidade, a diversidade cultural e linguística, as condições socioeconômicas e as concepções sobre a educação.

Por se tratar de uma região de grande vastidão territorial, faz com que a dispersão populacional e a precariedade das infraestruturas, especialmente em áreas mais remotas, acabem dificultando o acesso aos serviços educacionais para jovens, adultos e idosos. Cabe também ressaltar que a região tem grandes demandas urgentes e, como o resto do país, há pouca atenção para o público da modalidade EJA na região.

A região do MATOPIBA abriga uma diversidade cultural significativa, com comunidades tradicionais e indígenas que possuem suas próprias línguas e conhecimentos. Tudo isso leva a necessidade de adaptação dos currículos e metodologias para atender a toda diversidade. Trata-se de um grande desafio. Soma-se a tudo isso uma região marcada por dificuldades econômicas como a pobreza, a desigualdade social e as oportunidades de trabalho bastante limitadas.

Por outro lado, é uma região que, nas últimas décadas, vem observando a expansão do agronegócio. Esperava-se que, com a chegada do agronegócio altamente tecnificado, tivesse alguma influência direta para a educação na região. Mas, na realidade, isso não vem ocorrendo da maneira esperada. É fato que a região demanda por mão de obra altamente qualificada, implicando em maior investimento em educação. A mecanização e a automatização de processos acabaram por reduzir a demanda por mão de obra não qualificada, que era uma realidade presente na região estudada. Podemos inferir que essa mudança na região acabou não absorvendo esses trabalhadores sem qualificação, uma vez que agora o mercado exige trabalhadores qualificados, com novas habilidades e em número muito menor, possivelmente sendo atraídos de outras regiões.

Considerando o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2024), que trouxe um consolidado dos dez anos do PNE, vamos observar que houve pouco avanço. O relatório registra a abordagem “técnica” da modalidade EJA.

Observamos que, no período de 2013 a 2023, o número de matrículas da EJA diminuiu significativamente, enquanto o número de matrículas da EJA integrada à educação profissional e tecnológica (EPT) teve um crescimento no período (Brasil, 2024).

Na atualidade é possível encontrar a oferta da modalidade EJA na Rede Federal, Estadual, Municipal e também na Rede Privada, com uma variedade de modelos e de condições diversas para que o público da EJA possa ter acesso a conclusão da Educação Básica. A Rede Federal recebe um destaque e uma importância na oferta de EJA voltada para a formação profissional, para aliar formação com qualificação para o trabalho. Para muitos, trata-se de um ganho para esse público, que tem a oportunidade de estudar em uma rede que antes não foi possível em sua vida escolar. A Rede Estadual desempenha um papel importante na formação básica e, muitas vezes, é ela quem garante o acesso desses alunos. Quando olhamos para a Rede Municipal, geralmente é ela quem cuida das demandas do Ensino Fundamental e da Alfabetização. Mas depende da região ter a presença da Rede Estadual para garantir a oferta. A Rede Privada está presente na oferta de educação e oferece as mais diversas possibilidades, destacando por cursos rápidos e, em grande maioria, com foco na certificação desse aluno. Com suas diferenças e peculiaridades, muitas vezes a Rede Privada trabalha de forma aligeirada e com menor atenção para a aprendizagem, sendo seu foco a certificação para atender as demandas do mercado de trabalho.

No quadro 01 destacamos uma síntese da oferta da Modalidade EJA.

Quadro 01 – A oferta da Modalidade EJA

Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
Foco: integração da educação profissional ao ensino médio (Proeja), oferecendo cursos técnicos e tecnólogos.	Foco: ampliar o acesso à EJA em todo território estadual, oferecendo turmas regulares e diversificadas.	Foco: atender as demandas específicas de cada município, oferecendo cursos e projetos adaptados à realidade local.	Foco: oferecer cursos com maior flexibilidade de horários e modalidades de trabalho.

Características: qualidade, diversidade de cursos, oportunidades de mobilidade	Características: abrangência territorial, adaptação às necessidades locais.	Características: proximidade com a comunidade, flexibilidade na oferta.	Características: diversidade de modelos, possibilidade de cursos intensivos.
Desafios: concentração em centros urbanos, concorrência por vagas	Desafios: desigualdades regionais, falta de recursos em algumas escolas.	Desafios: variação da qualidade da oferta entre os municípios, dependência de recursos financeiros.	Desafios: custos elevados, nem sempre com garantia de qualidade.

Elaborado pelas autoras

A modalidade EJA desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação para jovens, adultos e idosos. Observamos que na última década a oferta da modalidade pouco avançou e ainda demandam atenção por parte da gestão pública.

Sabemos que é fundamental a articulação entre as diferentes esferas de governo e das próprias redes de ensino para buscar garantir a oferta para todos. A Modalidade EJA precisa acompanhar as mudanças da sociedade e levar em consideração a diversidade e as características do seu público. A alfabetização de jovens com mais de 15 anos, adultos e idosos precisa estar presente nas ações. É importante destacar que estas ações não podem se limitar à realização de campanhas de alfabetização.

É preciso um investimento da continuidade dos estudos e um foco na educação ao longo da vida. A EJA precisa garantir o tão sonhando direito à Educação Básica, mas também precisa se concentrar no papel da educação no processo de envelhecimento da população. Existe um público da modalidade EJA que deseja estar na escola, estar aprendendo, estar socializando, crescendo e, não necessariamente, somente interessando no mercado de trabalho. Esse lugar necessário da EJA na educação é ainda pouco explorado e pouco valorizado, mas fundamental em uma população que passa a ter mais tempo de vida e, conseqüentemente, mais oportunidade de resgatar seus direitos.

Podemos sintetizar que as metas planejadas para a década da educação não foram, de fato, totalmente alcançadas no atual PNE (2014 – 2024)²: não se consolidou a universalização do atendimento escolar para jovens, adultos e idosos. Observamos que as desigualdades regionais persistem com diferenças relevantes na oferta da modalidade entre Estados e Municípios. A persistente falta de recursos financeiros e humanos acabam por limitar a implementação de políticas públicas coerentes com as demandas. Obviamente, esse primeiro estudo não dá conta de esgotar o assunto, mas revela as carências e os apelos de uma modalidade tão importante e pouco apreciada na agenda das políticas públicas.

No momento, encontra-se em debate um projeto de lei para um novo PNE (2024 – 2034)³ e mais uma década da educação com suas metas e estratégias. Quais serão as prioridades? Sabemos que escolhas serão feitas. A modalidade EJA terá espaço? Vamos finalmente olhar para um público que teve seu direito negado a estar em uma escola e aprender? Vamos nos atentar que a escola precisa oferecer uma segunda oportunidade de corrigir o que não foi feito da forma correta? Vamos trazer de volta os expulsos da escola e lhes dar oportunidade de ser um cidadão que tem seus direitos respeitados? São muitas as questões que podemos fazer.

²Projeto de Lei n.º 5665, de 2023. Norma gerada Lei 14934 de 15/07/2024. Ementa: prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação aprovado por meio da Lei n.º 13005, de 25 de junho de 2014.

³**30/09/2024** – A Comissão de Educação (CE) teve (...) a sexta audiência pública sobre o novo PNE, que valerá para o decênio 2024 – 2034. O debate abordou os principais aprimoramentos do novo plano direcionados ao desenvolvimento educacional das crianças e dos jovens com deficiência. A audiência indica que o PNE deve incluir alunos com deficiência de forma integral (Senado Notícias, fonte online, 2024).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024.

CERRADOS DO CENTRO NORTE DO BRASIL. Mapeamento das metas do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 na região dos Cerrados do Centro Norte do Brasil: um estudo quantitativo e qualitativo. Disponível em:

<https://sites.google.com/view/cerradoscentronortebrasil/>. Acesso em: 25 out. 2024.

LEITE, Sandra Fernandes. O Direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal. Curitiba, PR: CRV, 2013.

LEITE, Sandra Fernandes; JÚNIOR, Fernando Tavares; ALVES, Vicente Eudes Lemos (Organizadores). *O Plano Nacional de Educação e o Matopiba: diagnóstico e perspectivas*. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

SENADO. Senado Notícias. As 20 metas do PNE e a avaliação do INEP. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>. Acesso em: 23 out. 2024.

VERMELHO. Senado realiza audiência para debater novo Plano Nacional de Educação. (Fronte online). Disponível em:

<https://vermelho.org.br/2024/09/15/senado-realiza-audiencia-para-debater-novo-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 16 set. 2024.

VESTIBULAR SERIADO E O PROVÃO PAULISTA: UMA EXPERIÊNCIA NA UNICAMP

Guilherme Eduardo Camilo Calçada, FE – UNICAMP

Profª Drª Nora Krawczyk, FE – UNICAMP

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o Provão Paulista Seriado, uma nova modalidade de ingresso para as instituições de ensino superior paulistas (USP, Unicamp, Unesp, Univesp e Fatecs), implementado em 2023. O foco da pesquisa reside na experiência da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), buscando compreender as expectativas, contradições e desafios relacionados à implementação do Provão Paulista na universidade, bem como seu objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, por meio da análise de documentos fornecidos pelo Conselho Universitário da Unicamp (CONSU), da entrevista com José Alves de Freitas Neto, Coordenador da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (COMVEST), da entrevista com um Vice-diretor e dois estudantes de escolas públicas de Campinas, e através de outras experiências de avaliações seriadas já existentes em outros estados do país, a pesquisa propõe o estudo sobre o potencial dessa nova modalidade de ingresso, das ações de articulação entre universidade e escolas públicas, e de que maneira o programa pode contribuir para a diminuição das desigualdades no ingresso ao ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Provão Paulista. Vestibular Seriado. Ensino Superior. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Em 2023, os reitores das universidades estaduais paulistas, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bem como, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e as Faculdades de Tecnologia (FATECs) do Centro Paula Souza, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) aprovaram o Provão Paulista Seriado, uma nova modalidade de ingresso às instituições de ensino superior paulistas. A atual pesquisa se propõe a estudar as ações de articulação entre universidade e escolas públicas, e entender de que maneira a nova modalidade pode contribuir para a diminuição das desigualdades no ingresso ao ensino superior. Assim, por meio da caracterização da proposta do Provão Paulista Seriado desenvolvido pela SEDUC-SP, pretende-se analisar as expectativas, dificuldades e avaliações da UNICAMP em relação a inclusão desta nova modalidade de ingresso, tendo em vista, as potencialidades do exame seriado, os impactos no cotidiano da escola pública e as experiências de outros vestibulares seriados existentes no país.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada optou por duas fases de trabalho com perspectivas metodológicas distintas. A primeira fase correspondeu ao momento em que o pesquisador buscou as principais fontes de dados para sustentar sua argumentação e exposição durante o trabalho, a bibliografia foi encontrada em diferentes artigos científicos, livros, vídeos e sites da internet. Foi realizado um levantamento bibliográfico, onde experiências de avaliações seriadas em outros estados do País foram mapeadas, sistematizadas e analisadas. Esta etapa também compreende o acompanhamento dos sites oficiais da Seduc e da Comvest, para levantamento de documentos oficiais que possibilitaram identificar outras bibliografias relevantes para a temática (BONI e QUARESMA, 2005).

A segunda fase da pesquisa, se ateve a realização de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas, possibilitando aos entrevistados maior liberdade para discorrerem sobre o assunto desejado. (BONI e QUARESMA, 2005).

Os entrevistados escolhidos e as finalidades dadas para suas entrevistas foram organizados em dois momentos, e seguem a seguinte organização: a) Prof. José Alves de Freitas Neto, Coordenador da Comvest – Unicamp, com a finalidade de conhecer as motivações da Unicamp em aderir ao Provão Paulista, bem como, sua avaliação sobre a implementação realizada pela SEDUC em 2023; b) dois estudantes de ensino médio e um gestor (vice-diretor) da rede pública de Campinas, para compreender as expectativas, experiências e dificuldades com a implementação do Provão Paulista, e seu impacto na vivência escolar desses indivíduos. Para garantir o sigilo e a confidencialidade prevista no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os nomes dos entrevistados do grupo b, foram alterados pelo pesquisador. Dessa forma, os dois estudantes entrevistados, e o gestor entrevistado tiveram seus nomes modificados para Giselle e Francisco (estudantes), e Matheus Santos (vicediretor).

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Etapas 1 – Modalidades de Ingresso

Num primeiro momento buscou-se caracterizar as modalidades de ingresso ao ensino superior na Unicamp, apresentando aspectos gerais de suas origens, objetivos, processos seletivos, formas de classificação, entre outros. As modalidades contempladas pelo trabalho foram:

1. Vestibular Unicamp (VU)
2. Edital ENEM-Unicamp
3. Vestibular Indígena (VI)
4. Vagas Olímpicas
5. Vagas Remanescentes

6. ProFIS

7. Provão Paulista

Etapla 2 - Secretaria de Educação e Provão Paulista: Proposta de Implementação e Negociações

Num segundo momento foi apresentado o processo de discussão e **adesão ao Provão Paulista** pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A discussão ocorreu durante a 182ª Sessão Ordinária, em 01 de agosto de 2023, onde foi votada a alteração da Deliberação Consu-A-32/2017 para incluir o Provão Paulista nos sistemas de ingresso dos cursos de graduação da Unicamp. A proposta foi aprovada com forte adesão dos membros do Conselho, tendo sua matéria aprovada com 58 votos favoráveis e 01 contrário.

Etapla 3 - Expectativas da Unicamp: Quais os objetivos da universidade com o Provão Paulista

Na terceira etapa da pesquisa, foram analisadas as expectativas da Unicamp em relação ao Provão Paulista, com a finalidade de compreender seus objetivos e potencialidades. De acordo com o Prof. José Alves de Freitas Neto, o principal objetivo da Unicamp ao aderir ao Provão Paulista é alcançar os 300 mil estudantes concluintes do ensino médio na rede estadual paulista, ampliando o acesso ao ensino superior para alunos da rede pública. Segundo ele, a Comvest possui dificuldades em alcançar esses estudantes, com um percentual de inscritos de escolas públicas que raramente ultrapassa 20 mil no Vestibular Unicamp (VU).

Existe também a expectativa de que o Provão Paulista possa reverter o desinteresse dos estudantes em relação ao acesso à carreira universitária nas universidades públicas, um problema evidenciado pela queda no número de inscritos no vestibular e no ENEM. Para a CONSU, a adesão ao Provão Paulista é vista como uma

oportunidade para a Unicamp se "estadualizar", permitindo um alcance mais amplo de alunos do estado de São Paulo, na qual a Unicamp tem menor alcance em comparação com outras universidades estaduais, como a USP e a UNESP. Assim, a Unicamp vê a inclusão do Provão Paulista como uma forma de se legitimar junto à sociedade em defesa das universidades públicas, tendo em vista o Provão Paulista como uma ação compartilhada com a USP, Unesp, Univesp e Fatecs, criando um espírito de colaboração entre as instituições de ensino superior estaduais.

Etapa 4 – Contradição Emergente

Esta etapa da pesquisa objetivou identificar e apresentar as discrepâncias entre as expectativas da SEDUC-SP e da Unicamp em relação ao Provão Paulista, e a realidade do Novo Ensino Médio (NEM). O Novo Ensino Médio, implementado a partir da Medida Provisória 746/16 e da Lei nº 13.415/17, apresenta problemas de infraestrutura, falta de professores, diminuição da carga horária de disciplinas tradicionais e uma flexibilização curricular, que geram críticas e aumentam a desigualdade educacional no país. O Prof. José Alves apontou que o Provão Paulista é uma avaliação baseada em disciplinas tradicionais, conteúdo que os alunos não tiveram acesso devido às mudanças no currículo do Novo Ensino Médio. Ele destaca que os alunos foram "cobaias" da Reforma do Ensino Médio, tendo disciplinas como português e matemática, mas com pouco ou nenhum contato com filosofia, sociologia e história. Dessa forma, as expectativas da SEDUC-SP e Unicamp não se alinham com a realidade do ensino médio atual, levantando dúvidas sobre a eficácia do Provão Paulista em promover a tão almejada democratização do acesso ao ensino superior.

Etapa 5 - Percepção de alunos e gestor

Esta etapa explora as expectativas, experiências e dificuldades relacionadas à implementação do Provão Paulista, buscando entender os impactos e desafios dessa

avaliação no ensino médio público. Os entrevistados acreditam que o Provão Paulista amplia as chances de ingresso no ensino superior, especialmente para aqueles que se dedicam aos estudos, entretanto, também apontam deficiências na qualidade do ensino e no preparo para o Provão Paulista, criticando o conteúdo superficial e imprecisões nos slides utilizados. A falta de materiais impressos e a ausência de registro adequado do conteúdo pelos alunos também são apontados como problemas, algo que o vice-diretor Matheus Santos concorda. Há uma ausência de ações da universidade nas escolas para divulgar e explicar o funcionamento do Provão Paulista, a comunicação sobre a avaliação se resume a avisos pontuais, sem interação entre universidade e escola.

As entrevistas revelaram um aumento na pressão e ansiedade entre os estudantes devido à avaliação seriada e às demandas do Novo Ensino Médio, a sobrecarga de atividades e cobranças impostas pelo Novo Ensino Médio, somada às plataformas digitais e provas bimestrais, gera uma pressão excessiva nos alunos. Apesar das críticas, o Provão é visto como uma ferramenta de autoavaliação e como forma de melhorar os estudos. A familiarização com o formato do exame e a possibilidade de aprender com os erros nas provas anteriores são apontados como benefícios.

Etapas 6 - Experiências de Outros Vestibulares Seriadados

Esta etapa da pesquisa objetivou examinar as experiências de outros vestibulares seriados no país, compreendendo que tais experiências podem fornecer dados importantes para refletir sobre o potencial do Provão Paulista, bem como prever dificuldades e possibilidades na implementação deste sistema de seleção na Unicamp. As similaridades entre os vestibulares seriados são destacadas pela pesquisa como um dos pontos importantes, uma vez que o Prof. José Alves afirma que não há diferenças significativas entre o Provão Paulista e outros exames seriados no país, pois todos buscam uma avaliação mais simplificada, focada nas habilidades praticadas em cada série do ensino médio.

A temática da desigualdade no acesso ao ensino superior também foi abordada pelo trabalho através da comparação realizada na pesquisa de Bacchetto (2004), onde o autor destaca que o vestibular seriado não garante a eliminação da desigualdade no acesso ao ensino superior, pois estudantes de classes sociais mais altas continuam tendo vantagens devido ao maior acesso a recursos educacionais. Borges e Carnielli (2005), em seu estudo sobre a estratificação social e o programa PAS (Programa de Avaliação Seriado) da UnB, revelam que o PAS da UnB não tem contribuído para minimizar a estratificação social no acesso à universidade, mantendo tendências que privilegiam candidatos de extratos socioeconômicos mais elevados, especialmente em cursos de maior prestígio social. Os autores apontam que o vestibular seriado tende a impulsionar o mercado de cursos pré-vestibular, aumentando os custos da preparação para o ingresso na universidade e acentuando as desigualdades entre estudantes com diferentes condições financeiras.

Assim, também se discute sobre a melhoria de outros programas e sistemas de seleção que já se preocupam em promover a democratização do ensino superior, como faz Goellner (2019), indicando que o Enem/Sisu, aliado ao sistema de cotas, tem um papel importante na inclusão de estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas, além de alunos com indicadores socioeconômicos mais baixos.

RESULTADOS DA PESQUISA

Ao levar em conta todos os aspectos apresentados sobre os modelos de vestibulares seriados e do Provão Paulista, entende-se que a proposta implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) é marcada por expectativas otimistas e contradições desafiadoras. Apesar de que o discurso oficial, tanto da SEDUC-SP, quanto da Unicamp, seja o de enaltecimento do Provão Paulista, como um instrumento de inclusão social e de valorização do ensino público, a pesquisa identifica contradições e desafios que precisam ser enfrentados para que a modalidade de ingresso atinja seus objetivos. Nesse sentido, a promessa de democratização do acesso ao ensino superior para estudantes de escolas públicas, por meio de um sistema de avaliação seriada, se confronta com as complexidades do Novo Ensino Médio (NEM) e com as desigualdades socioeconômicas que penetram o sistema educacional brasileiro.

Neste contexto, as disparidades socioeconômicas emergem como um desafio central, na medida que se manifestam no acesso a recursos educacionais, na qualidade das escolas e nas condições de vida dos estudantes, impactando diretamente na preparação para o Provão Paulista e na possibilidade de competir por uma vaga na universidade através da prova. Dessa forma, embora o Provão Paulista represente uma nova oportunidade para estudantes de escolas públicas, ela não elimina as barreiras estruturais que perpetuam as desigualdades no acesso ao ensino superior para eles. Evidentemente, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas por outras investigações, pois o Provão Paulista se iniciou em 2023 e ainda se encontra em estágio de implementação e aprimoramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCHETTO, J. G. O vestibular seriado e suas contribuições para o aperfeiçoamento do acesso ao ensino superior. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 43, p. 726-736, 2004.

BORGES, J. L. DAS G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 113–139, jan. 2005.

FRANCISCO. Depoimento [out. 2024]. Entrevistador: **G. E. C. Calçada**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2024. 1 arquivo, mp3 (15 min). Entrevista concedida ao pesquisador sobre a implementação do Provão Paulista Seriado nas escolas públicas.

FREITAS NETO, J. A. DE. Depoimento [out. 2024]. Entrevistador: **G. E. C. Calçada**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2024. 1 arquivo, mp3 (20 min). Entrevista concedida ao pesquisador sobre a proposta do Provão Paulista Seriado.

GISELLE. Depoimento [out. 2024]. Entrevistador: **G. E. C. Calçada**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2024. 1 arquivo, mp3 (31 min). Entrevista concedida ao pesquisador sobre a implementação do Provão Paulista Seriado nas escolas públicas.

GOELLNER, I. A. Estratificação universitária através de dispositivos de seleção: o caso da Universidade de Brasília. In: **ROBERTO ROCHA C. PIRES** (Org.). *Implementando Desigualdades: Reprodução de Desigualdades na Implementação de Políticas Públicas*. 1. ed. Brasília: IPEA, 2019, v. 1, p. 349-375.

MANZANO, M. E. Vestibular Seriado: estudo da arte e percepção docente sobre o tema. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2011.

SANTOS, M. Depoimento [out. 2024]. Entrevistador: **G. E. C. Calçada**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2024. 1 arquivo, mp3 (42 min). Entrevista concedida ao pesquisador sobre a implementação do Provão Paulista Seriado nas escolas públicas.

SÃO PAULO. Decreto nº 67.941, de 15 de setembro de 2023. Institui o Provão Paulista Seriado, no âmbito do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 15 set. 2023.

SÃO PAULO. Edital nº 002, de 22 de julho de 2024. Provão Paulista Seriado: inscrições para o Provão Paulista Seriado 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Conselho Universitário. 182ª Sessão Ordinária – Adendo à Ordem do Dia, 01 de ago. 2023. Proposta de alteração da Deliberação Consu-A-32/2017, que dispõe sobre os sistemas de ingresso aos cursos de Graduação da Unicamp – Pareceres PG-2446/23 e CCG-02/23 e Protocolo de Intenções.

A INTERTEXTUALIDADE EM DIFERENTES VERSÕES DE CONTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Pollettini Medici, FE – UNICAMP

Profª Drª Cláudia B. de C. N. Ometto, FE – UNICAMP

RESUMO

Esta pesquisa busca mapear as releituras que estabelecem relações intertextuais com diversos contos clássicos da literatura universal, a fim de contribuir com reflexões na formação docente e de leitores da educação básica. Primeiramente, houve uma pesquisa acerca das releituras presentes em cinco livrarias escolhidas (Cultura, Saraiva, Travessa, Vila e Leitura) obtendo, ao final, 116 obras. Para analisá-las, lemos contos clássicos de Jacob e Wilhelm Grimm (2012), possibilitando o cotejamento e a verificação das intertextualidades entre os textos literários. Com base nos estudos realizados, observamos que a grande maioria dos recontos não são inteiramente releituras dos clássicos lidos. Mas sim, existem algumas semelhanças entre o começo ou final do enredo, possuem um título parecido, o mesmo nome dos personagens principais etc.

PALAVRAS-CHAVE: Contos clássicos da literatura. Releituras. Práticas de leitura e cotejamento.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi financiada pelo Programa Institucional de Bolsas Pesquisa do Serviço de Apoio ao Estudante, da Universidade Estadual de Campinas. Vinculada à linha de pesquisa “Linguagem e Arte em Educação”, do grupo Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores (ALLE/AULA), o estudo busca contribuir com a formação de professores e as práticas de leitura literária na escola, com ênfase em contos e suas releituras.

Segundo Franz (1981), a origem dos contos de fadas é bastante controversa, pois as fontes desses textos da literatura popular são de origem anônima e coletiva. Em “O Grande Massacre de Gatos”, Darnton (1986) comenta que a grande parte dos contos franceses foi recolhida por escrito de 1870 a 1914, narradas por camponeses que as haviam aprendido quando crianças. Segundo esse autor, Perrault e os Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm Grimm) buscaram essas narrativas tradicionais e modificaram-nas, publicando posteriormente.

Mas só é possível reescrever e modificar os Contos de Fadas, pois, de acordo com García (2020, p. 77), tais narrativas competem aos leitores “[...] construírem, em suas mentes, os traços ausentes no texto original”, sendo que para “[...] cada fruidor da obra, as personagens e espaços do conto ostentarão características peculiares e distintas[...]” (García, 2020, p.77), possibilitando diferentes interpretações.

Ademais, segundo Pinheiro e Gomes (2018), estudar as releituras é verificar o que há de novo, de diferente do tradicional e o que continua sendo tradição, e isso provoca novas sensações no leitor: quebras de expectativas, por exemplo. Portanto, estudá-las é perceber as intertextualidades com contos clássicos da literatura universal, os quais são extremamente relevantes socialmente.

Nesse sentido, ao propor, na sala de aula, releituras que estabelecem relações com contos já conhecidos, o docente oportuniza o “comentário, a réplica, o diálogo” (Camilo; Ometto, 2014, p. 5), o acesso à cultura, ao conhecimento e a comparação entre os textos,

sendo possível, aos estudantes, perceber as inovações e tradições da literatura, além de poder criar expectativas e até se frustrar.

OBJETIVOS DA PESQUISA

O presente estudo teve como objetivo mapear e analisar os diversos textos literários que estabelecem relações intertextuais com contos clássicos da literatura universal, a fim de construir material empírico para reflexão dos professores em formação. Ademais, a pesquisa busca incentivar a implementação de projetos de leitura com os alunos da educação básica.

METODOLOGIA

A produção de dados teve início com a procura de releituras em cinco grandes livrarias, a saber: Saraiva, Cultura, Leitura, Travessa e Da Vila. Através do meio virtual, buscamos textos literários pelas palavras-chave: “recontos de contos clássicos”, “recontos + clássicos”, “não clássicos”, “contos de fada”, entre outras. Obtivemos um total de 116 livros, sendo:

- 46 da Livraria Cultura;
- 5 da Saraiva;
- 30 da Livraria Travessa;
- 20 da Livraria da Vila;
- 15 da Livraria Leitura.

Em sua grande maioria, os recontos referem-se à clássicos bastante conhecidos. A seguir, foi organizada uma tabela para melhor visualizar os resultados encontrados.

Tabela 1 – Quantidade de releituras encontradas

Clássicos	Releituras
“A Bela Adormecida”	11
“A Bela e a Fera”	14

“Alice no País das Maravilhas”	1
“A Pequena Sereia”	5
“A Pequena Vendedora de Fósforos”	1
“A Sereia do Lago”	1
“Branca de Neve”	4
“Cachinhos Dourados e os Três Ursos”	10
“Cinderela”	10
“Feiurinha”	1
“João e Maria”	4
“João e o Pé de Feijão”	5
“O Gato de Botas”	3
“Soldadinho de Chumbo”	2
“O Pequeno Polegar”	3
“Os Três Porquinhos”	14
“Pinóquio”	3
“O Quebra-Nozes e o Rei dos Ratos”	1
“Rapunzel”	7
“Rosaflor e Moura Torta”	2
“Rumpelstiltskin”	1
Recontos em coletâneas ⁴	10
“Chapeuzinho Vermelho” ⁵	2

Fonte: Tabela criada pelas autoras do texto.

Em seguida, procuramos pelas obras nas bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas e não as encontramos. Considerando a impossibilidade de adquiri-las dado o montante do valor, optamos pela análise a partir das sinopses, disponíveis nos *sites* das Livrarias pesquisadas.

⁴ Não recontam nenhuma história em específico, mas referem-se às obras que contêm releituras de vários contos reunidos em um só volume.

⁵ Este não é objeto de nossa pesquisa, pois a professora-orientadora já havia pesquisado referente ao conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Entretanto, antes desta análise, percebemos a necessidade de ler os clássicos, de forma a conhecê-los mais profundamente. Desta forma, primeiramente recorremos aos dois volumes do livro “Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos”, escrito por Jacob e Wilhelm Grimm (2012) e logo depois analisamos as sinopses dos recontos, buscando conexões intertextuais explícitas e implícitas.

DESENVOLVIMENTO

Deste modo, após a realização da leitura dos dois volumes do livro “Contos maravilhosos infantis e domésticos”, dos Irmãos Grimm (2012), comparamos as histórias lidas com as releituras e fizemos diversas considerações. Dado o limite deste texto, escolhemos expor algumas delas a título de exemplo das análises realizadas.

Em “Pinóquio e o Lobo Lobato” (Buchweitz, 2023), podemos ressaltar alguns pontos importantes. Ao relacionar com os contos clássicos lidos, percebe-se que muitos animais selvagens aparecem. Personagens-lobos, por exemplo, estão na segunda versão da história “Dona Raposa” (Grimm, 2012), em “O velho Sultão” (Grimm, 2012), também em “O rei da sebe e o urso” (Grimm, 2012), em “Os animais do Senhor e do Diabo” (Grimm, 2012) e em “O conto maravilhoso da terra da Cocanha” (Grimm, 2012). Portanto, podemos dizer que o lobo é uma figura extremamente comum nos contos de fadas.

Ainda em “Pinóquio e o Lobo Lobato” (Buchweitz, 2023), consegue-se perceber menções às características do personagem Pinóquio dos contos clássicos. Em “O nariz comprido” (Grimm, 2012), a princesa furtou vários pertences dos soldados e um deles inventou que o nariz dela não pararia de crescer se ela não devolvesse o que havia roubado. Instantaneamente, pensamos em Pinóquio, um menino que mente e seu nariz cresce. Com certeza, as histórias que retomam essas características como “Pinóquio e o Lobo Lobato” (Buchweitz, 2023) podem ser descritas como releitura da história de Pinóquio, mas também faz alusão a de “Nariz Comprido” (Grimm, 2012).

As releituras “Era uma vez... Outra vez: A reinvenção dos contos de fada” (Babo, 2016), “Não era uma vez: contos clássicos recontados” (Machado, 2010), “Contos de

fadas em quadrinhos” (Duffy, 2015), “Irmãos Grimm: Releituras Contemporâneas” (Edições SM, 2013) e “A Noite da Princesa Uriko, a Manhã da Cinderela: e outros contos reimaginados” (Morohoshi, 2023) apresentam-se como releituras e confirmam a reinvenção de clássicos, mas é difícil saber se essas remetem aos contos lidos, pois não explicitam totalmente, ou de uma forma clara, quais contos são abordados/recontados.

Os livros “João e Maria” (Gaiman, 2015), “João e Maria (Campos, 2015)” e “João e Maria no coração da floresta” (Moreira, 2020), embora façam referências diretas ao conto “João e Maria”, podemos dizer que se aproximam de um clássico lido durante esta pesquisa. Em “Irmãozinho e Irmãzinha” (Grimm, 2012), os filhos foram embora de casa, pois a mãe deles havia morrido e precisaram enfrentar com coragem os perigos da floresta. Em “Joãozinho e Maria” (Simões, 2013), a única semelhança é que eram duas crianças, sendo um menino e uma menina, saíram de casa e foram até um local com bastante natureza.

O livro “A Vendedora de Fósforos” (Lunardi, 2012) remete a uma menina de uma família pobre e com dificuldade de fixar residência. Além de fazer referência à história “A Pequena Vendedora de Fósforos”, também podemos relacioná-la com “A menina pobre”, dos Irmãos Grimm (2012), pois esta era uma menina piedosa e pobre, que não tinha casa pra morar. O final desta história pode ou não ser semelhante ao clássico; pela sinopse não sabemos o que realmente acontece. Mas visualizamos alguns pontos em comum.

Em “Feras e Belas” (Chainani, 2021), muitos contos são reimaginados. Segundo a sinopse, de tempos em tempos, um novo fragmento dos contos é revelado e outras possibilidades de leitura surgem para encantar (ou apavorar) gerações. Sendo assim, destacamos dois contos de doze que estão neste livro: Rumpelstilzchen e Barba-Azul, pois a versão clássica deles foi lida. Não sabemos exatamente como será o enredo, porque a sinopse não o detalha; porém lembrarei brevemente os clássicos. No primeiro (“Rumpelstilzchen” –Grimm, 2012), uma mulher se casa com o rei através da ajuda de um homem chamado Rumpelstilzchen. No segundo (“Barba-Azul” – Grimm, 2012), uma

jovem casou com um rei que tinha barba azul e, depois, os irmãos a salvam, pois, a jovem seria morta.

Em “Um Cisne Selvagem e outras histórias” (Cunningham, 2022), dez contos são recontados, mas iremos destacar um deles: um homem com um braço humano e uma asa de cisne. No clássico “Os seis cisnes” (Grimm, 2012), uma bruxa transforma os filhos homens de um rei em cisnes e a única filha mulher salva os irmãos costurando camisões. Deste modo, não conseguimos concluir se “Um Cisne Selvagem e outras histórias” é uma releitura do clássico citado, pois não é exposto o enredo da história, mas ambas têm a presença de um personagem não muito comum: o cisne.

Em “O jovem gigante” (Grimm, 2012), um camponês tinha um filho que era do tamanho de um polegar e, durante vários anos, seu tamanho não aumentou. Inclusive é citado que o Pequeno Polegar cabia no bolso. Depois, este vira um gigante e os pais não o reconhecem mais. Somente o começo da história se relaciona com três releituras pesquisadas: “As trigêmeas e o Pequeno Polegar” (Capdevila, 1995), “O Pequeno Polegar” (Simões, 2020) e “O pequeno polegar” (Barro, 1997). Na primeira, não é falado muitas características do personagem, mas desconfiamos pela conexão do título; enquanto, nas últimas, as sinopses deixam claro que o personagem principal era pequeno, do tamanho de um polegar e, por isso, a família o chamava assim. Portanto, além serem releituras do clássico “O pequeno Polegar”, o qual não foi lido neste momento, tem semelhanças com “O jovem gigante” (Grimm, 2012).

Na história “O monstro peludo” (Bichonnier, 2009), de acordo com a sinopse, o monstro caçou um rei, o qual propôs trocá-lo pela primeira criança que visse. E o rei não contava que essa criança fosse sua filha. É importante ressaltar que também é exposto que esta é uma releitura de “A Bela e a Fera”, mas podemos conectar com outro conto. Em “O rei da Montanha Dourada” (Grimm, 2012), um homenzinho de preto abordou um comerciante e disse que deveria o prometer que dali doze anos levaria a primeira coisa que tocaria quando chegasse na sua casa e assim receberia muito dinheiro. O comerciante não esperava que seria seu filho. Deste modo, fica evidente as relações entre os enredos.

A grande maioria das histórias pesquisadas são releituras, mas não remetem aos contos clássicos lidos. Portanto, podemos observar que são poucos os recontos que se referem aos dois livros estudados dos Irmãos Grimm (2012). Com isso, conseguimos perceber que se deve ao fato de que os lidos são pouco conhecidos e disseminados, não possuindo muitas releituras.

RESULTADOS DA PESQUISA

Durante todo o levantamento do material encontrado, a produção de dados e a leitura dos livros, buscamos estabelecer relações intertextuais entre as releituras e os contos clássicos. E, por isso, ressaltamos a importância de ter lido ambos, pois, assim, pudemos fazer conexões que estavam implícitas nos textos.

Acreditamos que os autores de determinadas releituras não tenham tido intenção de se inspirar em vários contos “tradicionais”. Segundo Koch (2008), o sentido está na interação entre autor-texto-leitor, sendo os leitores sujeitos ativos que constroem significados a partir de suas vivências, de seus valores, de suas concepções de mundo. Nessa concepção o leitor não é receptor do texto, porque constrói diversos sentidos a partir de uma leitura. Koch (2008) problematiza essa questão, defendendo que o texto não pode ser visto como um produto e o leitor sendo responsável por decodificá-lo.

Após o exercício de cotejamento observamos o que há de diferente do tradicional e o que continua sendo tradição: a grande maioria das releituras pesquisadas, ao todo 116 obras, não remetem aos contos clássicos lidos. Realmente, os pouco conhecidos, além de não serem muito disseminados e abordados em sala de aula, possuem poucas releituras. E, não sendo repassado de geração em geração, há uma presença pequena deles atualmente na literatura universal infantil.

Ressalta-se que as histórias que relacionamos e estabelecemos intertextualidades não são inteiramente releituras dos clássicos lidos. Mas sim, existem algumas semelhanças entre o começo ou final do enredo, um título parecido, o mesmo nome dos personagens principais etc.

Percebemos a importância de que os professores tenham contato com essa literatura em suas formações para que, quando estiverem exercendo seus papéis, transmitam aos leitores da educação básica os contos clássicos, perpassando-os de geração em geração e tornando a história viva. Além disso, as releituras de contos de fadas possibilitam o ensino do cotejamento de textos marcado por uma diversidade de condições de produção, oportunizando a percepção das inovações e tradições da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BABO, Carolina Chamizo Henrique.** *Era uma vez... Outra vez: a reinvenção dos contos de fada*. Appris, 2016.
- BARRO, Joao De.** *O Pequeno Polegar*. Moderna, 1997.
- BICHONNIER, Henriette.** *O Monstro peludo*. Edições SM, 2009.
- BUCHWEITZ, Donaldo.** *Pinóquio e o Lobo Lobato*. Ciranda na escola, 2023.
- CAMILO, Thiago Moura; OMETTO, Cláudia Beatriz de C.** Lendo a lição: colocando-se como participante do diálogo em torno do texto ou em busca de respostas?. In: III Simpósio Internacional do Ensino de Língua Portuguesa – SIELP. Anais do SIELP. Uberlândia: UFU, 2014, v. 3, p. 1-8. Acesso em 20 abr. 2023. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603.
- CAMPOS, Rosinha.** *João e Maria*. Callis, 2015.
- CAPDEVILA, Mercè Company Roser.** *As trigêmeas e o Pequeno Polegar*. Scipione, 1995.
- CHAINANI, Soman.** *Feras e Belas*. Gutenberg, 2021.
- CUNNINGHAM, Michael.** *Um cisne selvagem e outras histórias*. Bertrand Brasil, 2022.
- DARNTON, Robert.** *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1986.
- DUFFY, Chris.** *Contos de fadas em quadrinhos*. Record, 2015.
- EDIÇÕES SM.** *Irmãos Grimm: releituras contemporâneas*. Edições SM, 2013.
- FRANZ, M. L. V.** *A interpretação dos contos de fadas: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- GAIMAN, Neil.** *João e Maria*. Intrínseca, 2015.
- GARCÍA, A. L. M.** O livro ilustrado de conto de fadas metatextual e metaficcional como reinvenção do conto Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm. *Pandaemonium Germanicum*, v. 23, n. 40, p. 63-89, maio 2020.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Contos maravilhosos infantis e domésticos*. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 1 v.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Contos maravilhosos infantis e domésticos*. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 2 v.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler é compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LUNARDI, Adriana. *A Vendedora de Fósforos*. Rocco, 2012.

MACHADO, Ângelo; outros autores. *Não era uma vez: contos clássicos recontados*. Melhoramentos, 2010.

MOREIRA, Pacco. *João e Maria no coração da floresta*. Pebola, 2020.

MOROHOSHI, Daijiro. *A noite da Princesa Uriko, a manhã da Cinderela e outros contos reimaginados*. Conrad, 2023.

OMETTO, Cláudia B. C. Nascimento. *A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia*. Campinas, 2010, 183 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

PINHEIRO, M. P.; GOMES, S. R. Os “Novos” Contos de Fadas: Tradição e inovação em A Bela e a Adormecida, de Gaiman e Riddell. *Ilha do Desterro*, v. 71, n. 2, p. 35-56, maio 2018.

SILVA, Andreia Marques Melo da. *Contos e Recontos*. Soul, 2018.

SIMÕES, Coelho. *O Pequeno Polegar*. Mazza Edições, 2020.

SIMÕES, Coelho. *Joãozinho e Maria*. Mazza Edições, 2013.

EPISTEMOLOGIA E MORAL EM HUME: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Guilherme Bonfim, IFCH - UNICAMP

Profª Drª Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, FE - UNICAMP

RESUMO

O filósofo David Hume (1711 - 1776) é frequentemente lembrado apenas por suas contribuições à epistemologia. Entretanto, esta leitura impossibilita uma devida avaliação do sentido e dos objetivos de sua filosofia. Assim, o objetivo da pesquisa foi estabelecer as implicações do sistema moral humiano para uma abordagem de análise de políticas públicas voltada para as consequências políticas concretas de países em desenvolvimento. Deste modo, partimos de uma reconstrução das principais teses de Frey em *Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil* (2000). Em seguida, analisamos estas teses a partir dos fundamentos epistemológico-éticos de Hume. Como resultado, tanto se compreende *alguns* dos pressupostos filosóficos em que se fundamenta a proposta de Frey, como também afirma-se a importância de uma consideração sempre ampla da obra de Hume. Conclui-se que os conceitos humianos fundamentais de “hábito” e “distinção moral” estão fortemente presentes na proposta de Frey.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Ética, Epistemologia.

OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa é estabelecer as implicações do pensamento moral de David Hume para a análise de políticas públicas, mais especificamente, em abordagens voltadas para as consequências políticas concretas de países subdesenvolvidos.

METODOLOGIA

A metodologia consistiu numa pesquisa bibliográfica feita através do método qualitativo. Num primeiro momento, empreendeu-se uma busca de artigos científicos através de palavras-chave que relacionassem a Moral⁶ humiana à análise de políticas públicas. Foram consultadas as bases de dados Scielo, *Google Scholar* e Scopus, a fim de estabelecer o estado da questão. Em seguida, reconstruiu-se a argumentação de duas das principais obras de Hume, a *Investigação Acerca do Entendimento Humano* (1748) e *Uma Investigação Sobre os Princípios da Moral* (1751) com o auxílio do *Tratado da Natureza Humana* (1739), dos *Ensaios Morais, Políticos e Literários* (1741) e de comentadores consagrados como David Fate Norton (2009), Angela Coventry (2011) e A.J. Ayer (1980). Por fim, procurou-se contextualizar o pensamento humiano dentro do debate filosófico em que ele se inseriu. A partir desta perspectiva, deve-se considerar que a ética humiana se opõe, principalmente, a John Locke (1632 - 1704), para quem a ética seria uma ciência demonstrativa (Hume, 1999, 48, nota 1).

Utilizou-se ainda da análise conceitual a fim de estabelecer o complexo conceito de “análise de políticas”. Assim, adotou-se a estratégia de Ham e Hill (1993). Inicialmente, os autores apresentam duas possibilidades antagônicas: 1) procurar a apreensão do caráter essencial da análise de políticas; 2) abrir mão da tarefa de definir a análise de políticas, sob a justificativa de que isto não teria importância em face do exercício efetivo

⁶ Por uma idiossincrasia da época, Hume se refere ao que hoje entendemos, aproximadamente, como “ética”, pelo termo “Moral” - com letra maiúscula. Para facilitar a compreensão das ideias expostas daqui em diante, se utilizará exclusivamente o termo “ética” para designar a investigação do agir humano, excetuando-se os casos em que seja necessário referir-se a este campo investigativo no contexto interno da obra de Hume..

da investigação. Adotando uma posição intermediária entre as duas teses, os autores procuram circunscrever uma série de possibilidades de atuação sintetizadas em “análise de políticas” e “análise para políticas” (Ham & Hill, 1993, pp. 18-24). Estas duas dimensões de análise foram utilizadas para a interpretação do artigo *Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil* (2000), da autoria de Klaus Frey. Por meio das noções de “análise de política” e “análise para política” encontradas em Ham e Hill (1993) foram estabelecidas as dimensões epistemológicas e éticas da argumentação de Frey (2000). Deste modo, foi possível avaliar, com base numa consideração ampla do sistema filosófico humiano, quais são os fundamentos epistemológico-éticos da reformulação do arcabouço conceitual básico da análise de políticas públicas proposta por Frey (2000).

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

1.1 Desafios no trabalho com a ética humiana

Em síntese, foram três os principais desafios no trabalho com a ética humiana:

1) O movimento de pensamento do autor ao longo de sua vida; 2) O uso humiano de conceitos fundamentais; 3) A bibliografia secundária disponível.

Em relação ao deslocamento do pensamento de David Hume, deve-se observar, em especial, as diferenças entre o Livro III do *Tratado da Natureza Humana* (daqui em diante referido por TNH) e *Uma Investigação Sobre os Princípios da Moral* (daqui em diante referido por EPM). De fato TNH é a primeira, mais complexa e audaciosa obra de David Hume. É também o principal objeto de estudo de seus intérpretes. No entanto, o lançamento do livro é um dos maiores fracassos da história do cânone filosófico, afastando Hume da carreira universitária para sempre e levando-o a reformular o TNH. Daí nascem as *Investigações Sobre o Entendimento Humano* (daqui em diante referidas por EHU) e a EPM. Elas são, respectivamente, reformulações dos livros I e III do TNH.

Porém, Hume não reescreve as duas obras do mesmo modo. Enquanto a transposição do Livro I do TNH para o EHU tem um caráter predominantemente estilístico, a passagem do Livro III para o EPM assinala, além da mudança de estilo, uma clara transformação no pensamento do autor⁷. O conceito de simpatia, por exemplo, que descreve a capacidade humana de apropriação dos sentimentos de prazer ou desconforto através de certos tipos de percepções, é fundamental para a explicação de como as distinções morais acontecem na EPM, não aparecendo, entretanto, uma só vez no TNH. Em resumo, temos a obra humiana mais conhecida e estudada de um lado e, do outro, a obra na qual o autor expõe suas posições filosóficas de maturidade, sendo ambas muito diferentes entre si. Qual delas priorizar? Como a meta era, primeiramente, analisar as consequências de um determinado pensamento filosófico para um instrumental de análise de políticas públicas e, apenas de modo secundário, fazer exegese de texto, optou-se pela EPM.

O segundo desafio é a dificuldade no trabalho com conceitos fundamentais da filosofia humiana. Apesar de sua preocupação com método e rigor, Hume não tem como ponto forte a precisão conceitual. No TNH, o conceito fundamental de “sentiment”, por exemplo, é extremamente ambíguo e há, ainda, vários casos de palavras diferentes utilizadas para descrever uma mesma coisa⁸. A ambiguidade conceitual não desaparece no EPM. Assim, em certos momentos, Hume lança mão do termo “útil” em oposição ao termo “nocivo”. Em outros, pode-se constatar a utilidade como uma tendência a promover um fim benéfico a terceiros. E há, pelo menos, mais um uso do termo, quando Hume acrescenta a ele nuances de uma utilidade como possibilidade de uso. Dar conta de tamanha amplitude de significado não é simples e exige uma reflexão própria e trabalhosa.

⁷ José Oscar de Almeida Marques um dos mais bem sucedidos tradutores brasileiros da obra humiana atesta: “Na opinião de um conceituado intérprete como Selby-Bigge, as mudanças são de tal ordem a ponto de ser possível dizer que todo o sistema de moral é essencialmente distinto nos dois casos”. (Hume, 2020, p.14).

⁸ Sobre a falta de precisão conceitual de Hume e dificuldades relativas a tradução do TNH, ver a Nota do Tradutor de Danowski (Hume, 2011).

Finalmente, há pouca bibliografia secundária sobre a ética humiana. Hume é um autor amplamente reconhecido por suas contribuições à epistemologia, mas suas contribuições à ética são muito menos estudadas pela comunidade⁹. Assim, encontrar textos que relacionem a discussão da ética humiana com as políticas públicas, mais precisamente, a administração pública, é tarefa difícil, pois a literatura é escassa. Tal afirmação tem como base a busca em sites como Scielo, Google Acadêmico e Scopus. Utilizando os descritores "David Hume", "Moral"/ "Moralidade"/ "Princípio da Moralidade" e "Políticas Públicas" de forma a serem combinados nas mais diversas configurações, nada foi encontrado no Scielo e, do mesmo modo, no Scopus. Já no Google acadêmico, aparecem mais de 20 mil opções, no entanto, nas dez primeiras páginas encontramos apenas análises dos livros de David Hume e não necessariamente uma relação com a literatura sobre políticas públicas.

1.2. O “*sensible knave*”

Tasset (2011) afirma que Hume adota um convencionalismo moderado como resposta ao naturalismo teológico. Além disso, Tasset interpreta o utilitarismo de regras humiano como um importante avanço em relação ao utilitarismo direto. Tal avanço pode consistir na resposta a problemas morais surgidos de situações em que a utilidade da ação pode servir a interesses individuais sem um prejuízo social significativo. Um problema deste tipo é enfrentado por Hume ao final da EPM, conhecido como o problema do “*sensible knave*”:

(...) ocorre que, dada a maneira imperfeita pela qual são conduzidos os assuntos humanos, um espertalhão de bom senso pode julgar, em certas circunstâncias particulares, que um ato de injustiça ou deslealdade trará uma significativa adição à sua fortuna sem causar qualquer ruptura considerável na confederação ou união social (Hume, 1995, p. 91).

Tasset apresenta duas correntes de interpretação deste trecho. De cada uma

⁹ José Oscar de Almeida Marques, também o atesta no prefácio de sua tradução da EPM. ver (Hume, 2020, p.10)

delas, depende a compreensão do projeto representado pela ética humiana. De um lado, Gaultier interpreta esta passagem como uma defesa da contradição entre razão e ética. O “*sensible knave*”, tem diante de si uma situação em que nenhuma inclinação sentimental poderia dissuadi-lo de sua má conduta, e, ao mesmo tempo, não é constrangido por nada além do mero dever. Razão e dever, portanto, se colidem: temos aqui um paradoxo. Gaultier sustenta ainda que, neste trecho, Hume assumiria o ceticismo total e, conseqüentemente, a impossibilidade de qualquer fundamentação ética, em especial, para a política. Por outro lado, Tasset apresenta a posição de Baier e concorda com ela. Para Baier, uma apreciação mais ampla da obra humiana mostra que há diferentes níveis de fundamentação ética e que estes níveis acompanham a complexidade das interações sociais. Assim, as regras artificiais de justiça devem ser respeitadas porque se desenvolvem para um estágio de interação em que as paixões naturais, tais como o amor aos filhos, por exemplo, não servem mais ao propósito de manter a sociedade em funcionamento.

O que este debate deixa entrever é uma disputa interpretativa com dois lados bem definidos. Contratualistas e utilitaristas disputam David Hume ferozmente. Assim, diz Tasset (2011) que En esa disputa general de diversos contractualismos con lo que Brian Barry llamó la «teoría de la justicia como ventaja mutua» se encierra, de un modo muy intenso y relevante, una lucha por el control interpretativo de las raíces teóricas de ambos modelos. A batalha se estende ainda para Looking to Hume for Justice: On the Utility of Hume’s View of Justice for American Health Care Reform (Churchill, 1999) em que Churchill procura demonstrar que a teoria humiana da justiça resolve problemas com os quais a teoria do contratualista John Rawls não é capaz de lidar.

De todo modo, Baier tem razão. O exemplo do “*sensible knave*” é, essencialmente, de dano ao patrimônio público. Mas uma estrutura institucional tal como a administração pública pressupõe, na ética humiana, vários níveis anteriores de regras estabelecidas. O grupo de virtudes denominadas por Hume como “benevolência”

e que denominam, segundo ele, as expressões universais do “mais alto mérito que a natureza humana é capaz de atingir” (1995, p. 27) é exemplificado todas as vezes na seção II da EPM com exemplos de relações próximas entre indivíduos. Na Seção IV, em que discorre sobre a sociedade política, Hume atribui o nascimento do governo à falta de “observância da justiça e da imparcialidade, e suficiente força espiritual para manter um constante apego a um interesse de caráter mais geral” (HUME, 1995, p.59) por parte de alguns indivíduos na sociedade. Diferentemente do tipo de virtudes chamado genericamente de “benevolência”, o governo nasce artificialmente da necessidade de administrar a justiça a partir da consideração de que um grupo social comporta indivíduos benevolentes, mas também aqueles que não estão dispostos a praticar tais virtudes¹⁰. A necessidade de administrar a justiça torna-se ainda mais artificial quando acontece entre sociedades diferentes e dá origem a “um novo conjunto de regras” (HUME, 1995, p.59). Porém, o verdadeiro interesse que há na natureza humana, isto é, o da manutenção da sociedade, nunca está inteiramente afastado do interesse pessoal. Como consequência, a motivação para o cumprimento do dever se mantém, mesmo em relação a regras que, num nível superficial, contrariem os interesses privados. Portanto, há, de fato, um contraste entre virtudes naturais e artificiais em Hume, mas ambas fazem parte de um continuum de regras estabelecidas de acordo com a utilidade, em vista do interesse geral de conservação da sociedade.

¹⁰ Sobre a origem do governo para Hume, ver Ensaio Morais, Políticos e Literários, Ensaio V - Da origem do governo.

1.3 Partindo dos princípios de Hume à argumentação de Frey

Na concepção humiana, todas as ciências, à exceção da geometria, da álgebra e da aritmética encontram seu fundamento, em última instância, numa certeza oriunda de experiências recorrentes e semelhantes (1999). Esta certeza se segue daquilo que Hume chama de *sentimento* (1999, p. 88). O sentimento é, portanto, a fonte de certeza nas ciências da Moral e da política. É neste sentido que o principal problema enfrentado por Hume nas *Investigações Sobre os Princípios da Moral* (1751) diz respeito aos casos em que este sentimento natural – que, na ética, assume ainda um viés normativo – é insuficiente e, portanto, não haveria motivação para a virtude. Seriam necessários, pois, como dito anteriormente, instrumentos artificiais de manutenção da sociedade. Em ética, Hume pode ser mais precisamente identificado como utilitarista altruísta, ao encontrar esta motivação vinculando a virtude ao interesse¹¹.

É importante considerarmos, além disso, que a moral tem precedência lógica sobre a política na obra humiana. Isto é o que se mostra quando Hume procura expor de que maneira a experiência levou os moralistas a incentivarem o luxo entre os governantes ao invés de condená-lo (Hume, 2020, 32). Se ética e política não tivessem uma tal relação, as tais verdades gerais da política, das quais Hume se ocupa no Ensaio III dos *Ensaio*s, não seriam derivadas de considerações morais. Uma implicação importante deste raciocínio surge: a boa política é feita de acordo com o respeito ao interesse geral da sociedade e, portanto, dos mais profundos desejos particulares que a compõem. Ao pensarmos em uma noção humiana de governo, isto é, na instituição reguladora dos interesses individuais por meio da justiça, a justiça é administrada por meio de leis. E, embora as leis tenham, todas elas, o mesmo propósito, devem respeitar as particularidades do local em que se situam (Hume, 2020, 49). Assim, como veremos, ao afirmar a necessidade de adaptar os instrumentos de análise de

¹¹ A consideração acerca da corrente à qual Hume pertenceria é, como vimos anteriormente, importante. A depender da interpretação, Hume é retratado como um cético radical e, portanto, como um defensor da impossibilidade de fundamentar qualquer diferença entre vício e virtude. Esta é a interpretação de Gaultier. (Tasset, 2011).

políticas para o contexto brasileiro, o texto de o texto de Klaus Frey (2000) pode pode encontrarr em Hume uma *quase* perfeita fundamentação ética.

Ao analisarmos a argumentação de Frey (2000), podemos sintetizá-la da seguinte maneira: a evolução do arcabouço conceitual da análise de políticas, seja internamente através dos conceitos de “*policy network*”, “*policy cicle*” e “*policy arena*”, (221-230) seja através do recurso à “análise de estilos políticos” e ao “neo-institucionalismo” tem como objetivo preservar o equilíbrio entre as dimensões institucional (*polity*), processual (*politics*) e concreta (*policy*) das políticas setoriais na análise. O recurso à “análise de estilos políticos” e ao “neo-institucionalismo” (237-241) é defendido por Frey como necessário, a despeito de certas limitações, para uma reformulação da análise de políticas tendo em vista a particularidade dos países em desenvolvimento.

Embora a argumentação de Frey (2000) tenha caráter predominantemente analítico, a dimensão prescritiva da análise de políticas públicas não deixa de aparecer como pano de fundo. Numa interpretação do pensamento de Frey a partir das contribuições anteriormente citadas de Ham e Hill (1993) acerca da definição de “análise de políticas”, pode-se dizer que a concepção metodológica sobre asobre a análise de política tem fortes implicações nos resultados concretos da análise *para* a política. Tome-se, por exemplo, como Frey (2000) busca rejeitar soluções meramente institucionais para os problemas políticos dos países em desenvolvimento. O autor defende que a dimensão institucional dos países desenvolvidos é apenas o tipo de arranjo institucional mais adequado às particularidades daqueles países (p.240-241) e não o estágio institucional mais elevado que serviria de modelo aos demais. Vê-se, então, que a posição teórica do analista implica numa dimensão ética – afinal, a forma da prescrição é o *dever ser* das políticas públicas.

Duas são, portanto, as principais condições para que possamos associar os fundamentos da ética humiana às bases éticas e epistemológicas defendidas implicitamente por Frey (2000): 1) Basta que concordemos que a análise de políticas é

uma ciência de fatos e, portanto, fundamentada principalmente na experiência; 2) A conduta do analista será virtuosa (boa) se ele busca prescrever com o propósito de tornar a vida do público-alvo mais agradável e servir-lhe de forma útil. Isto só pode acontecer desde que se tenha em vista as condições particulares concretas do local para o qual se planeja as políticas.

Em última instância, Frey (2000) recusa a efetividade do arcabouço conceitual “tradicional” de análise de políticas públicas justamente porque este se mostra incapaz de explicar adequadamente a *realidade empiricamente constatada* dos países em desenvolvimento, razão pela qual é preciso que a análise de políticas recorra à análise de estilos políticos e ao neo-institucionalismo. Deriva daí uma implícita recusa à qualquer prescrição resultante daquele arcabouço conceitual “tradicional”, isto é, as políticas públicas *devem ser* feitas e analisadas sob outra postura teórica, a fim de que a análise seja capaz de propor soluções congruentes com a realidade concreta dos países em desenvolvimento.

As duas condições apresentadas anteriormente, necessárias para que se possa identificar os pressupostos epistemológicos e éticos da proposta de Frey com a filosofia humiana, podem ser circunscritas, respectivamente, pelas noções fundamentais de “hábito” (Hume, 1999, 61) e “distinção moral” (Hume, 2003, 225). O “hábito”, anteriormente citado, é o principal mecanismo da mente humana através do qual atingimos a certeza sobre fatos inobservados a partir de uma série de fatos observados. Por sua vez, a “distinção moral” é o processo, sempre mediado por um sentido interno, através do qual distinguimos a virtude e o vício. O hábito e a distinção moral, duas repousam sobre o mesmo fundamento: as percepções. Em última análise, a proposta de Klaus Frey (2000) repousa sobre não mais do que o conhecimento empírico da realidade política e social do Brasil e a consequente previsão de que modelos de análise que desconsiderem esta realidade concreta – seja ignorando-a, seja considerando-a como de um nível inferior em relação a um padrão arbitrário – tendem a ter como consequência

medidas que geram custos sociais sem resolver os problemas aos quais se destinavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, quando se compreende as intenções de Frey (2000), não resta dúvida de que os pressupostos da filosofia humiana se encontram aqui, mesmo que não tenha sido a intenção do autor, mesmo que esta não tenha sido a intenção do autor. Tanto a dimensão epistemológica de seu ponto de vista quanto suas implícitas concepções éticas podem ser circunscritas nos conceitos humianos de “hábito” — pois o profundo conhecimento empírico-prático do local de implementação das políticas públicas é o principal fundamento da análise e não um conhecimento meramente dedutivo — e “distinção moral” — já que o analista não apenas deve se preocupar em servir à sociedade através de decisões tomadas a partir de estudos empíricos sobre ela, mas também deve *sentir* a necessidade de uma base teórica adequada para tanto.

Mas há algumas objeções importantes. No que diz respeito a problemas de países subdesenvolvidos, o recurso a Hume têm, pelo menos, três sérias limitações. São elas: 1) Alguns dos principais fundamentos da sociedade capitalista, responsáveis por estes mesmos problemas, têm origem no pensamento humiano. Tome-se como exemplo “a origem da justiça, da propriedade e do governo” (PALASSI, 2019, p.18); 2) Hume acredita que uma divisão igualitária de propriedade levaria qualquer sociedade à ruína (HUME, 1995, p. 46) embora seja extremamente consciente de que

(...) sempre que nos afastamos dessa igualdade privamos o pobre de mais satisfação do que acrescentamos à do rico, e que a mínima gratificação de um frívolo capricho de um indivíduo custa frequentemente mais do que o pão de muitas famílias, e até de muitas províncias (HUME, 1995, p.46).

Logo, a divisão desigual da propriedade, que é a causa de muitos dos problemas com os quais Frey se preocupa, é, no máximo, um mal menor para Hume em vista de um

suposto “interesse geral” da sociedade; 3) A posição de Hume sobre as relações entre europeus e povos colonizados mostra que a virtude, quando fundamentada pela utilidade, pode servir de justificativa para a violência com que os colonizadores agiram nos territórios colonizados, como se deduz dos trechos abaixo:

(...) se uma nação civilizada estivesse envolvida em uma guerra com bárbaros que não observam sequer as leis de guerra, ela deveria também suspender sua observância dessas regras, que já não servem a qualquer propósito e tornar cada ação e cada confronto os mais sangrentos e prejudiciais possíveis aos primeiros agressores.(1995, p. 40)

A grande superioridade dos europeus civilizados em relação aos índios inclinou-nos a imaginar que estamos, perante eles em idêntica situação, e fez com que nos desembaraçássemos de todas as restrições derivadas da justiça e mesmo de considerações humanitárias em nosso trato com eles (1995, p.43)

Ora, as relações entre europeus e povos colonizados, que Hume procura justificar, são as mesmas que levaram a muitos dos problemas crônicos que compõem as particularidades típicas dos países subdesenvolvidos com os quais Frey se preocupa. Assim, fica evidente que, embora o pensamento humiano dê uma certa abertura para um instrumental de análise construído com vistas às particularidades dos países subdesenvolvidos, Hume mantinha, apesar disso, a concepção de uma superioridade europeia em relação aos povos colonizados, cujas implicações práticas servem como justificativa à violência dos invasores.

Ademais, fica evidente que a redução do pensamento de David Hume à uma pequena parte de sua epistemologia pode até ser conveniente a uma série de fins didáticos, mas de nenhum modo pode alcançar uma correta compreensão de sua filosofia e, muito menos, fazer justiça à contribuição do autor para a história da filosofia.

É bem verdade que Hume se aprofundou em investigações sobre a mente humana e que o impacto destas investigações na história do pensamento é indelével. Entretanto, tais considerações tinham por única finalidade conduzir os seres-humanos, em todas as suas relações, à virtude. Há, portanto, uma via de mão dupla: nem o sentido das investigações epistemológicas de Hume é compreendido sem a ética, nem a ética encontraria fundamento sem a epistemologia. Disto se deduz uma importante consequência: as concepções éticas do analista jamais estão separadas de suas concepções epistemológicas. E de ambas dependerão as consequências práticas da análise.

Por fim, pode-se afirmar que a intersecção da filosofia com a análise de políticas pode ser uma benéfica ampliação de horizontes para ambos. De um lado, ganha-se muito filosoficamente quando se desdobra teses filosóficas até suas consequências práticas, pois se compreende de maneira muito mais profunda tanto o horizonte quanto o projeto filosófico de um determinado autor ou autora. De maneira inversa, a análise de políticas implica na tarefa, para a qual a filosofia é indispensável, de explicitação dos fundamentos de análise, para a qual a filosofia é indispensável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYER, A. J., Hume. Coleção Mestres do Passado. Traduzido para o português por Maria Luísa Pinheiro. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1980.

COVENTRY, M. Angela; Compreender Hume; Traduzido para o português por Álvaro Cabral. Petrópolis, 2ª edição, Ed. Vozes, 2011.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, nº 21, jun. 2000, p. 211-259.

HAM, Cristopher & HILL, Michael. O processo de elaboração de políticas no estado capitalista moderno. Traduzido para o português por Renato Amorim e Renato Dagnino. Londres, 2ª edição. Harvester Wheatsheaf, 1993.

HUME, David. *Ensaaios Morais, Políticos e Literários*. Coleção Os Pensadores. Traduzido para o português por João Paulo Gomes Monteiro e Armando Mora D'Oliveira. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999.

HUME, David. *Ensaaios Morais, Políticos e Literários*. Traduzido para o português por Luciano Trigo. Rio de Janeiro, Editora Topbooks, 2004.

HUME, David. *Investigação acerca do entendimento humano*. Coleção Os Pensadores. Traduzido para o português por Anoar Aiex. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999.

HUME, David. *Investigações Sobre o Entendimento Humano e Sobre os Princípios da Moral*. Traduzido para o português por José Oscar de Almeida Marques. São Paulo, Editora da UNESP, 2008.

HUME, David. *Uma Investigação Sobre os Princípios da Moral*. Traduzido para o português por José Oscar de Almeida Marques. Campinas, 2ª ed., Editora da Unicamp, 2014.

A ADAPTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL (IFMS) AO NOVO ENSINO MÉDIO

Irene Cristina Silvério, FE - UNICAMP

Prof. Dr. Lucas Barbosa Pelissari, FE - UNICAMP

RESUMO

O trabalho de iniciação científica cujos resultados são aqui apresentados está inserido em uma pesquisa maior intitulada “Relações entre o Novo Ensino Médio e o currículo integrado: uma análise dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs)”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa analisa a adaptação à reforma do ensino médio, impulsionada pela Lei Federal nº 13.415/2017, em uma amostra de quinze IFs de todo o país, incluindo o Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), cujo caso particular é aqui discutido. Partimos da hipótese segundo a qual a reforma repercute no currículo integrado dos IFs, tanto no que se refere à organização do conhecimento quanto nos aspectos principiológicos. Baseando-se na concepção teórico-metodológica da Análise de Conteúdo, foram selecionados como fontes de investigação 21 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Ensino Médio Integrado (EMI) e dois documentos institucionais, todos reformulados ou elaborados ineditamente de 2019 a 2023, período em que a reforma do ensino médio começou a ser implementada. A investigação pôde inferir mais adaptação à reforma do que resistência por parte do IFMS.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do ensino médio, Novo Ensino Médio, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Ensino Médio Integrado, Pedagogia das Competências.

OBJETIVO DA PESQUISA

Objetivo geral:

Identificar, descrever e analisar em que medida o Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, produziu ou repercutiu sobre o currículo e a formação dos estudantes do IFMS.

Objetivos Específicos:

- a) Observar impactos do NEM na concepção de currículo integrado do IFMS;
- b) Identificar mudanças provocadas pelo NEM na organização curricular dos cursos de EMI do IFMS.

METODOLOGIA

A presente pesquisa situa-se no campo das políticas educacionais, uma vez que analisou a adaptação do IFMS à reforma do ensino médio, institucionalizada pela Lei nº 13.415/2017 e organizada formalmente em um conjunto de programas e regulamentos que compõem o assim denominado Novo Ensino Médio (NEM). O recorte empírico da investigação corresponde aos 21 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Ensino Médio Integrado (EMI) e dois documentos institucionais (Diretrizes Indutoras e Plano de Desenvolvimento Institucional) reformulados ou elaborados entre 2019 e 2023 pelo IFMS, período em que a reforma do ensino médio começou a ser implementada em todo o país.

A concepção teórico-metodológica que embasa a pesquisa é a Análise de Conteúdo, que, de acordo com Franco (2005), centraliza em suas bases teóricas e metodológicas nuances como a interação entre interlocutor e locutor, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presente em mensagens, os impactos provocados e os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações. Os procedimentos da Análise de Conteúdo, quando postos em ação, auxiliam a compreensão das condições históricas que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas através

de mensagens, discursos e enunciados presentes em documentos de políticas educacionais. Dessa forma, a metodologia possibilita a compreensão aprofundada de um enunciado expresso em uma documentação para além do que está explícito na superficialidade da língua.

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais. (Franco, 2005).

Após a definição do material que seria analisado, foram definidas as unidades e categorias de análise. Franco (2005) estabelece duas possibilidades: a unidade de registro e a unidade de contexto. Esta é a base para a compreensão daquela, que é a menor parte do conteúdo. No caso desta investigação, a unidade de registro é o tema do documento. Ademais, foram elaboradas questões norteadoras, resultando na esquematização do Quadro 1.

Quadro 1–Unidades e categorias de análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE ANÁLISE (CONTEXTO)	QUESTÕES QUE AUXILIAM NA ANÁLISE
Organização curricular	Carga Horária (CH) total Formação básica Formação técnica Terceira parte (Núcleo Integrador/Projeto Integrador) Estágio	Entrou/não entrou novas disciplinas? O que entrou, saiu ou alterou na CH?
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Projeto de vida Empreendedorismo Pensamento computacional Educação financeira Competências e habilidades Competências socioemocionais	Cita diretamente a BNCC no corpo do documento?

Concepção epistemológica	Vocabulário geral do texto	A linguagem utilizada no texto remete a qual concepção pedagógica?
	Formação Integral	
	Crítica ao Ensino Médio	

Fonte: Elaboração própria.

A categoria de Organização Curricular buscou compreender a maneira pela qual os currículos passaram a se estruturar, isto é, se houve redução de carga horária de disciplinas científicas, a quantidade de horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e à Formação Técnica, se há uma terceira parte além das duas mencionadas e como funciona o estágio supervisionado.

A segunda categoria aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regula a organização curricular do NEM e surge como resultado da contrarreforma (Anzen, 2023; Pelissari, 2023). Neste tópico, buscou-se identificar os termos relativos à base, centralmente a ideia de competências, que é um dos eixos curriculares da contrarreforma e passou a nortear hegemonicamente a perspectiva pedagógica do ensino médio e da educação profissional (Pelissari, 2023).

A última categoria, referente à concepção epistemológica, buscou compreender a concepção de conhecimento adotada pelo currículo e de que maneira elaborações como a formação humana integral e a Pedagogia das Competências estão presentes nos documentos. Além disso, também se procurou compreender se as redações elaboravam uma crítica aos princípios da reforma ou um endossamento.

No procedimento metodológico, buscou-se responder às perguntas e sistematizar as documentações de forma ordenada com as categorias e unidades de análise. Após o preenchimento de um quadro para cada documento, as conclusões foram obtidas por meio da sistematização das regularidades, irregularidades, similaridades e diferenças entre os documentos, bem como (e principalmente) as dissonâncias e concordâncias com o que está previsto na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC.

DESENVOLVIMENTO

No âmbito da organização curricular e no que se refere à BNCC, é possível verificar uma adequação relativizada aos preceitos instituídos pelo NEM, expressa em elementos como a presença de disciplinas de empreendedorismo, nas quais a carga horária varia de 30 a 60 horas, ainda que os documentos institucionais não prevejam a obrigatoriedade da disciplinarização dessa temática. Além disso, todos os cursos (21/21) são ofertados no período de três anos em 1.875 horas de FGB, adequando-se à redução prevista inicialmente na Lei nº 13.415/2017, que achatou a base científica do ensino médio impondo um mínimo de 1.800 horas. A carga horária total preconizada institucionalmente é de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, também indicando redução em relação aos currículos anteriormente vigentes e adaptando-se à nova regulamentação posta pelo NEM. É possível que 20% da carga horária seja ministrada via Educação a Distância (EaD) e está previsto em todos PPCs do IFMS o aproveitamento por reconhecimento de saberes e competências, em alinhamento aos mecanismos da reforma.

Os documentos institucionais endossam veementemente o empreendedorismo e seu incentivo é alocado como parte das responsabilidades sociais da instituição. As finalidades do IFMS dispõem do estímulo e realização de pesquisas aplicadas, empreendedorismo, cooperativismo, produções culturais e desenvolvimento científico e tecnológico.

Os chamados eixos conteudistas são organizados em unidades curriculares, a partir dos conhecimentos e habilidades nas quatro áreas do conhecimento prescritas na legislação da reforma. Há predominância do inglês como segunda língua ministrada nos cursos, ainda que seja possível haver oferta de espanhol. Em contrapartida, o currículo mantém outras disciplinas que perderam a obrigatoriedade e não aplica as ideias de pensamento computacional e projeto de vida, correntes na reforma.

O estágio supervisionado previsto em todos os PPCs é assumido pelos documentos institucionais como um ato escolar desenvolvido no ambiente mercadológico, visando

uma suposta preparação ao ofício, assim como o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do aluno para a vida cidadã e para o trabalho. A documentação institucional possibilita, ainda, que o estágio seja compreendido como elemento da “parte diversificada” do currículo e como prática profissional integradora. Destaca-se, aqui, a existência de uma “terceira parte” em todos os PPCs, que, em tese, executam o princípio de integração e articulam conhecimentos técnicos e básicos, contrastando com a perspectiva da integração orgânica em todo o currículo.

Diante disso, é possível inferir a presença da BNCC, que, ainda que não seja citada explicitamente, se mostra através da influência do vetor “competências, habilidades, atitudes, valores e emoções” (CHAVE), que estrutura a base. Da mesma forma, a aparição de termos como empreendedorismo, competências e habilidades, dentre outras formulações, remetem diretamente à BNCC em todos os PPCs do IFMS (21/21).

No que se refere à concepção epistemológica, os PPCs mencionam conceitos como a formação humana integral (21/21), o trabalho como princípio educativo (13/21), a politecnia (21/21) e a interdisciplinaridade (21/21). No entanto, esses conceitos aparecem de forma superficial e artificial. Ainda que os documentos pareçam extrair daí seu fundamento teórico, deixam de apresentar uma definição clara sobre eles. Além disso, são contraditoriamente relacionados com as competências, habilidades e empreendedorismo. Os documentos institucionais não destoam da mesma prerrogativa de superficialidade, por meio da qual os termos são citados sem aprofundamento teórico. Contudo, o PDI assume a formação humana integral como princípio filosófico e teórico-metodológico, denotando uma concepção híbrida no conjunto.

Um diagrama de Venn é utilizado como exemplificação acerca dos princípios assumidos pelo IFMS, conforme a Figura 1, que mostra, em seu centro, a educação e, em sua periferia, o "trabalho como princípio educativo", a "pesquisa como princípio

pedagógico” e a "indissociabilidade entre educação e prática social". Para o IFMS, de acordo com sua documentação institucional, a educação é um processo de humanização.

Diagrama 1 – Princípios do IFMS.



Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível inferir, com base nos aspectos quantitativo e qualitativo da análise dos PPCs e dos documentos institucionais, que há mais adaptação do que enfrentamento à atual reforma. A concepção ideológica de empreendedorismo que atravessa acentuadamente os documentos dispõe da Pedagogia das Competências como fundamento teórico-epistemológico, presente na maior parte das formulações documentais dos cursos. Paralelamente, a formação humana integral é discursivizada de forma retórica nos documentos, sendo descaracterizada conceitualmente e superficializada. Portanto, é notável que os PPCs explicitam uma situação de hibridismo conceitual materializada nas redações documentais, assim como uma adequação contraditória ao contexto reformador, que busca manter princípios da concepção integrada de currículo, evocando-os no corpo do texto, mas sem colocá-los em evidência no que se refere à construção dos cursos. Dessa forma, o IFMS mostra-se adaptado ao NEM e à reforma, ainda que apresente resistência teórica em suas elaborações textuais, como a evocação da formação humana integral.

REFERÊNCIAS

ANZEN, K. F. de O. (2023). Contrarreforma da educação: interesses e contradições entre frações de classe. Dissertação (mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade). Paranaguá-PR: IFPR.

FRANCO, M. L. P. B. (2005). *Análise de Conteúdo*. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda.

PELISSARI, L. B. (2023). A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, [s. l.]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/>.

A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA E OS PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA

Marcella Marques Corrêa, FE - UNICAMP

Prof. Dr. Dirce Djanira Pacheco e Zan, FE - UNICAMP

RESUMO

O artigo apresenta os resultados da pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo CNPQ, realizada entre 2023 e 2024. Nesta pesquisa, o objetivo foi compreender o processo de implementação da Lei n. 13.415/2017, a partir da perspectiva de jovens estudantes de escola pública e com o foco na disciplina Projeto de Vida. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa e o acompanhamento das aulas da disciplina nas turmas dos 3os anos da Escola Estadual Adoniran Barbosa, localizada em Valinhos (SP). Por meio de questionários e de entrevistas, foi registrado a experiência com a disciplina dos estudantes concluintes. A pesquisa nos permite concluir que a Reforma do Ensino Médio ainda enfrenta uma série de desafios que comprometem sua efetividade e resulta em um modelo de ensino fragmentado e desconexo das necessidades reais dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio, Juventude, Projeto de Vida.

INTRODUÇÃO

Desde 2016, o Brasil tem passado por mudanças significativas na política educacional, especialmente no ensino médio. Logo após Michel Temer assumir a presidência, foi instituída a Medida Provisória nº 746/2016, que resultou na Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. A reforma trouxe mudanças, tais como a reorganização curricular em áreas do conhecimento e a inclusão de Itinerários Formativos, com o intuito de que os alunos pudessem escolher uma área de aprofundamento ou formação técnica. Além disso, há o aumento gradual da carga horária e a introdução do ensino a distância. São Paulo foi o primeiro estado a homologar seu novo currículo já em 2020, incluindo disciplinas eletivas, de tecnologia e de Projeto de Vida.

Os defensores da reforma argumentam que ela tornará o ensino mais próximo dos interesses dos estudantes, permitindo um aprendizado mais direcionado. No entanto, há críticas quanto ao risco de empobrecimento da formação científica e cultural, agravamento das desigualdades educacionais, precarização do trabalho docente e maior presença do ensino remoto. Logo, a reforma é vista como uma ameaça à formação crítica e emancipatória dos jovens, pois favorece um modelo técnico voltado ao mercado de trabalho.

Considerando que a responsabilidade de implementar a reforma recai sobre as redes estaduais de ensino, visto que, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018) estas são responsáveis por quase 88% do total de alunos matriculados nesta etapa de ensino, torna-se fundamental conhecer como o processo tem se dado nas instituições públicas, principalmente sobre o ponto de vista dos jovens estudantes.

OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo foi compreender o processo de implementação da Lei 13.415/2017, conhecida como o Novo Ensino Médio, a partir da perspectiva de jovens estudantes no último ano do ensino médio de uma escola pública na cidade de Valinhos, tendo como foco de análise o componente curricular Projeto de Vida. Pretendeu-se ainda conhecer como ela tem dialogado e contribuído para a formação de projetos de futuro desses estudantes.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, foi feita revisão bibliográfica sobre a Reforma do Ensino Médio e, em especial, sobre o componente curricular Projeto de Vida, buscando conhecer o debate sobre o tema na área da educação. A sistematização das pesquisas selecionadas foi realizada através de fichamentos, com o apontamento dos principais aspectos destacados nos textos no que se refere (I) a implementação da Lei n. 13.415/17 e (II) a inserção do tema Projeto de Vida no ensino médio brasileiro.

Além disso, durante o primeiro semestre de 2024, a pesquisadora acompanhou as aulas de Projeto de Vida da Escola Estadual Adoniran Barbosa, localizada em Valinhos (SP), registrando em diário de campo as observações das aulas e as conversas com os estudantes sobre suas opiniões referentes ao novo currículo. Ademais, a pesquisadora e sua orientadora desenvolveram um questionário para ser aplicado aos estudantes concluintes do ensino médio de 2024 da escola. A partir disso, foi possível conhecer os estudantes da escola pesquisada, bem como seus conhecimentos sobre a Reforma do Ensino Médio e suas percepções sobre a disciplina Projeto de Vida e o impacto que ela tem em suas vidas.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO, PROJETO DE VIDA E PROJETOS DE FUTURO

Ortega e Hollerbach (2022) discutem a forma como a Reforma do Ensino Médio foi apresentada ao público, através de uma campanha de marketing agressiva e manipuladora. Segundo os pesquisadores, o Governo Federal da época utilizou vídeos e propagandas produzidas pelo MEC, com apelo subjetivo e slogans vazios que foram transmitidos através de plataformas digitais como o Youtube. Essa intensa campanha publicitária tinha como propósito difundir a ideia de que a reforma tornaria a aprendizagem mais interessante e adequada à realidade dos jovens, permitindo-lhes fazer escolhas sobre o que aprender e, assim, contribuindo para a definição de seus projetos de futuro. No entanto, estudos críticos têm apontado para um esvaziamento de conteúdo que se dá a partir da implantação do novo currículo (Krawczyk e Zan, 2022; Silva, 2018), colocando em risco a formação crítica e cultural dos estudantes, aprofundando ainda mais a desigualdade educacional e precarizando o trabalho docente.

O debate sobre o papel relevante da escola de ensino médio na vida dos jovens está presente na área da educação em diferentes tempos históricos. Carrano (2010), por exemplo, destaca que uma das funções essenciais dessa escola é ajudar os jovens a fazerem escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e a construírem seus valores e conhecimentos. No entanto, podemos afirmar que a atual reforma não reflete essa finalidade apontada pelo autor, pelo contrário, ao fragmentar o conhecimento e focar em temas pouco relevantes, ela compromete a formação autônoma dos jovens e coloca em risco o seu futuro (Leão, 2018).

Oliveira e Silva (2021) defendem que a escola deveria promover atividades que ajudassem os estudantes a traçarem metas e compreenderem suas possibilidades. Nesse sentido, a disciplina Projeto de Vida poderia ser essencial para a construção das identidades dos estudantes. No entanto, é necessário avaliar o preparo dos docentes para ministrar essa disciplina e sua conexão com a vida dos jovens. Ao analisarmos as orientações para o trabalho com a disciplina, é possível afirmar que, da forma como foi

incorporada ao currículo após a Lei n. 13.415/17, ela compromete a formação crítica, autônoma e emancipatória dos estudantes, reforçando uma formação técnica alienante que visa a formação de mão de obra barata ajustada ao modelo econômico neoliberal. Assim, é urgente ressignificar a proposta do Projeto de Vida, de forma que responda às necessidades concretas dos jovens e promova uma educação integral que contemple seus anseios e realidades.

Levando em consideração o que estava sendo discutido na literatura, principalmente sobre a importância de conhecermos o processo de implementação nas escolas públicas, fomos a campo para entender como acontecia na prática, bem como era a realidade dos estudantes da escola investigada.

Na primeira visita à escola, a pesquisadora foi surpreendida pelo pedido do diretor para assumir a disciplina Projeto de Vida, já que os alunos estavam sem professor. Sem experiência nessa matéria, propus uma roda de conversa, onde discutimos sonhos, metas e opiniões sobre a Reforma do Ensino Médio. Os estudantes não compreendiam bem a reforma e se sentiam prejudicados, pois tinham poucas aulas das disciplinas cobradas nos vestibulares. Além disso, relataram que as atividades de Projeto de Vida eram ineficazes, muitas vezes não aconteciam ou não contribuíam para suas decisões futuras. Poucos tinham planos para o futuro, e menos de dez, do total de vinte e cinco alunos, pretendiam prestar vestibular. Alguns sequer sabiam que as universidades públicas próximas eram gratuitas.

Nas semanas seguintes, a falta de professor persistiu, e os alunos tiveram aulas de outras disciplinas ou atividades aleatórias. Após mais de um mês, uma professora de biologia, perto da aposentadoria, assumiu a matéria. No entanto, suas aulas, na opinião dos estudantes, eram desmotivadoras. Demorava para iniciar o assunto, passava exercícios do livro ou exibia slides enviados pelo governo sem qualquer interação significativa. Essa abordagem desinteressada desmotivou os estudantes e, de certo modo, frustrou as expectativas da pesquisa. O entusiasmo inicial deu lugar ao tédio, pois não

havia planejamento, envolvimento ou aprendizado real nas aulas.

Nesse contexto, definimos pela aplicação de um questionário com o objetivo de conhecer a percepção dos estudantes sobre o componente curricular do Projeto de Vida. Em relação a essa aplicação, o desafio foi conseguir espaço nas aulas para a concretização do planejado, pois a professora constantemente adiava a atividade. Após insistência e intervenção do diretor, conseguimos que 82 estudantes, matriculados no terceiro ano, matutino e noturno, respondessem o instrumento.

Utilizando o Google forms, o questionário era composto por 41 perguntas e dividido em três blocos: o primeiro, foi definido como o bloco de identificação, a fim de conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes. No segundo, os estudantes responderam sobre seus conhecimentos acerca das mudanças que ocorreram no ensino médio a partir da Lei n. 13.415/17. Por fim, no terceiro e último bloco, questionamos os estudantes sobre suas opiniões sobre a Reforma do Ensino Médio e o que achavam da Disciplina Projeto de vida, a docente responsável por ela e até que ponto ela foi importante para sua formação acadêmica.

A maioria dos respondentes tem entre 17 e 18 anos, com distribuição equilibrada entre os gêneros masculino e feminino. Cerca de $\frac{2}{3}$ deles se declarou como brancos. Um terço dos alunos vai à escola de carro e outro um terço, de ônibus. A locomoção por meio de transporte automotivo ou público, evidencia que os estudantes moram distante da escola e, de certo modo, comprova a escassez de escolas públicas de ensino médio em Valinhos, o que obriga longos trajetos entre a residência dos jovens estudantes e as poucas escolas disponíveis.

Uma das novidades do novo currículo do ensino médio, é o aumento da carga horária mínima, que pode ser cumprida presencialmente ou à distância. Nesta escola, os alunos têm aulas em um período presencial e no outro através de atividades remotas. Quando questionados se possuem disponibilidade para se dedicarem ao ensino integral, 80% das respostas foram negativas, ou seja, não conseguem cumprir com o que é

proposto pelo currículo. Além disso, $\frac{3}{4}$ já trabalha e a metade dos que não trabalham, está procurando emprego. A condição precoce de inserção no mercado de trabalho tem sido um dos principais dificultadores para a conclusão da educação básica, conforme apresentam diferentes estudos (Branco, 2005; Dayrell, 2007; Fontoura, 2013; Corrochano e Abramo, 2016; Tommasi e Corrochano, 2020). Além disso, essa condição pode também contribuir para que os planos de ingresso no Ensino Superior sejam adiados.

Um quarto dos estudantes afirmam se sentir completamente desinformados sobre o Novo Ensino Médio, enquanto outro um quarto diz se sentir um pouco informado. Em comparação com outra pesquisa realizada nessa mesma escola no projeto PIBIC-EM em 2023/2024¹², é possível identificar que os alunos de anos anteriores se mostraram menos informados sobre a reforma. Logo, podemos perceber que, por mais que eles ainda demonstrem insatisfação em relação às informações disponibilizadas a eles sobre as mudanças, há um avanço quando comparamos aos estudantes de anos anteriores.

Na instituição investigada, eram ofertados dois itinerários no ano de 2024: Linguagens e suas Tecnologias ou Matemática e suas Tecnologias. Uma estudante relatou que, ao ingressar no ensino médio, não tinha vaga no Itinerário de sua escolha e acabou ficando naquele que não era de sua escolha. No entanto, já no ano seguinte ela conseguiu se transferir para ele. O Itinerário Formativo, junto com a disciplina Projeto de Vida, foi apresentado como um pilar do novo currículo, prometendo que os estudantes poderiam escolher o que estudar, evitando disciplinas que não agregariam à sua futura carreira. No entanto, mais de 75% dos alunos que responderam ao questionário de nossa pesquisa, expressaram insatisfação com essa escolha, pois acreditam estar perdendo conteúdos essenciais tais como filosofia, sociologia, artes, química e biologia. Disciplinas que os estudantes avaliam fundamentais para a realização de provas externas, como vestibulares.

¹² Refiro-me ao projeto “Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a perspectiva dos estudantes”, desenvolvido pelo secundarista e bolsista Daniel Mesquita da Silva, orientado pela professora Dirce Zan (FE/Unicamp) e financiado pelo CNPq em 2023/2024.

Alguns alunos também reclamaram da remoção de matérias fundamentais que foram substituídas por temas como "tecnologia e empreendedorismo", o que gerou frustração, pois sentem que estão perdendo oportunidades em relação aos estudantes de escolas privadas. Além disso, a falta de recursos na escola, como materiais para laboratórios e a preparação inadequada dos professores, foi apontada como um problema, com alguns alunos mencionando que as aulas eram "bagunçadas" e baseadas em slides enviados pela secretaria de educação, sem uma estrutura adequada para o aprendizado. Como resultado, os Itinerários foram considerados "inúteis" por muitos estudantes.

Em relação à opinião sobre a disciplina Projeto de Vida, as respostas dos estudantes convergem para o registro desse aluno: "Eu não entendo muito bem o motivo dela estar na nossa grade, porque a única coisa que a gente faz é responder pergunta do livro". "Na prática ela é ruim, o Governo disponibiliza um conteúdo péssimo que não agrega em nada na vida de quem ainda não decidiu o que quer cursar, além de forçar o aluno a terminar a escola já sabendo o que quer cursar, colocando muita pressão sobre um assunto delicado que é a escolha da profissão".

A disciplina Projeto de Vida enfrenta grande resistência e é lembrada com muita insatisfação pelos alunos. Apenas 23% deles reconhece sua importância e apenas 12% considera que ela contribuiu para sua formação. A dificuldade em encontrar professores para a disciplina compromete a continuidade do trabalho nesse componente curricular. Além disso, quando há docentes, as aulas seguem um modelo desmotivador, baseado apenas na leitura de slides e atividades mecânicas, sem diálogo ou construção de conhecimento. A falta de engajamento reflete desafios estruturais, como a desvalorização docente e a ausência de metodologias eficazes, resultando em alunos desinteressados e com formação acadêmica limitada, prejudicando seu desenvolvimento crítico, criativo e autônomo.

Quando questionados o que desejam fazer quando finalizarem o ensino médio,

poucos dizem ter como projeto o ingresso na Universidade. Alguns falam sobre entrar no mercado de trabalho e a maioria ainda não sabe o que vai fazer, ou seja, seus projetos de futuro ainda não estavam definidos e não eram trabalhados, de maneira engajada e que chamasse sua atenção, para que eles pudessem refletir e pensar sobre elas.

Durante as visitas à escola, foram criados laços de afeto com seis alunas e, ao longo das conversas sobre presente e futuro, a pesquisadora pode contribuir para a ampliação de seus horizontes. No início, elas não tinham metas definidas, mas, ao final do semestre, todas decidiram prestar vestibular para universidades públicas. A pesquisadora ofereceu materiais de estudo e apoio, além de ajudar a traçar outros projetos, como ingressar no mercado de trabalho e fazer cursos, discutindo também a importância de se preparar para desafios.

O ano de 2024 foi marcado por algumas novas mudanças no currículo paulista. Com a plataformização das disciplinas, isto é, a adoção de plataformas digitais para as atividades acadêmicas, também foi possível identificar o crescimento do controle do que está acontecendo em cada sala de aula e os movimentos que cada docente realiza. A partir do segundo trimestre do ano, a disciplina Projeto de Vida passou a ser avaliada, com o professor atribuindo nota para os estudantes. Com isso, a professora disse que esperava conseguir maior participação dos estudantes, no entanto as atividades propostas por ela seguiam sendo: responder questões do livro e entregar para ela corrigir.

CONSIDERAÇÕES

Podemos concluir que a Reforma do Ensino Médio, apesar de estar em vigor desde 2021, ainda é pouco compreendida pelos estudantes. Além disso, ela também enfrenta desafios como a insatisfação dos estudantes com o currículo fragmentado, a falta de conteúdos aprofundados e a sobrecarga de atividades remotas. No caso específico da disciplina Projeto de Vida, os alunos não conseguem atribuir sentido às aulas, considerando-as irrelevantes e mal implementadas.

A dificuldade começa na gestão escolar, que enfrenta problemas para encontrar professores para assumirem a disciplina. Além disso, os próprios docentes se sentem perdidos quanto ao objetivo das aulas. A metodologia utilizada se restringe à apresentação de slides governamentais e à resolução de perguntas objetivas, sem promover engajamento ou desenvolvimento pessoal dos estudantes. Dessa forma, a disciplina não dialoga com os projetos de futuro dos alunos e se torna insignificante em sua formação.

A ausência de uma educação emancipatória e estimulante resulta em estudantes desmotivados, com pouca reflexão sobre seu futuro. Assim, o atual modelo do Ensino Médio se mostra distante de um ensino de qualidade, gerando a percepção, entre os alunos da rede pública, de que estão perdendo conteúdos essenciais para o ingresso nas universidades e que a formação oferecida a eles não atende às suas reais necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, Pedro Paulo. Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. **ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo** (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. SP: Instituto Cidadania e Editora Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CARRANO, Paulo. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: **FERREIRA, Cristina Araripe et al.** (Org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, p. 143-168, 2010.

CORROCHANO, Maria Carla e ABRAMO, Laís. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. *Linhas Críticas*, Brasília (DF), v. 22, n. 47, jan/abr 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, out/2007.

FONTOURA, Fabriscio. Juventude e Escola: um estudo a partir da visão dos estudantes. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/Unicamp, 2013.

KRAWCZYK, Nora e ZAN, Dirce (orgs). *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Félix da. Projetos de Vida no ensino médio: o que os jovens nos disseram? *e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1263-1286, jul. 2021.

ORTEGA, ANDRÉ RANDAZZO; HOLLERBACH, JOANA D'ARC GERMANO. Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. *Educação em Revista*, v. 38, 2022.

SILVA, Mônica. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

TOMMASI, Livia e CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos Avançados*. USP, v. 34 (99), 2020.

POLÍTICAS CURRICULARES E NOVO ENSINO MÉDIO: OLHARES E PERSPECTIVAS A PARTIR DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE FÍSICA

Rubiana de Oliveira Evangelista, FE - UNICAMP

Prof^a Dr^a Juliana Rink, FE - UNICAMP

RESUMO

Trazemos uma síntese de pesquisa de estado da arte, desenvolvida como trabalho de conclusão da Licenciatura em Física - Unicamp. Analisamos dissertações e teses em Ensino de Física, defendidas em Programas de Pós-Graduação brasileiros entre 2018-2023, de modo a identificar e caracterizar as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio no contexto de pós-homologação da BNCC. A partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), identificamos 27 pesquisas, que foram analisadas a partir de 8 descritores: ano de defesa, grau de titulação, unidade federativa da instituição de defesa, foco temático, unidade temática da BNCC, objeto de conhecimento, público participante e duração da prática. Poucos estudos discutem as políticas curriculares e/ou formação de professores. A unidade temática da BNCC mais abordada foi “Vida, Terra e Cosmos” e estudos envolvendo Física Moderna foram escassos. A maior parte das pesquisas não tece posicionamentos a respeito da Reforma do Ensino Médio e da BNCC em diálogo com o Ensino de Física.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino Médio, Pesquisa Educacional, Desafios do Ensino de Física no Brasil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de estado da arte foi desenvolvida conforme Megid Neto e Carvalho (2018); com o objetivo de identificar e analisar teses e dissertações em Ensino de Física, defendidas em programas de Pós-Graduação brasileiros no contexto de pós homologação da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC) (Brasil, 2018), e que discutem a Reforma do Ensino Médio. Buscamos entender quais os focos temáticos e os temas do Ensino de Física privilegiados e, quando existentes, os aspectos das práticas curriculares que são abordados por essa parcela da produção. Esse tipo de pesquisa possibilita mapear e discutir a produção de uma determinada área do conhecimento, permitindo avaliá-la criticamente e investigar os avanços, limitações, lacunas e tendências (Megid Neto; Carvalho, 2018).

Buscamos sintetizar aspectos principais do relatório da pesquisa. Primeiro, abordaremos alguns impactos do Novo Ensino Médio no Ensino de Física e o referencial teórico assumido pela pesquisa. Em seguida, pontuamos os aspectos metodológicos do trabalho. O terceiro tópico traz a apresentação e análise dos resultados, seguida das considerações finais.

Para construção da problemática utilizamos estudos como os de Moreira (2018, 2021) e Barros (2023), os quais apontam alguns desafios do Ensino de Física no Brasil: conteúdos desatualizados, ensino mecânico, enfoque nas competências conforme lógica neoliberal, desinteresse dos alunos e falta de professores licenciados. Esses desafios, entre outros, refletem tensões entre modelos neoliberais e a resistência de atores escolares (Ferretti; Silva, 2017), intensificadas pela reforma curricular do Ensino Médio (MP 746/2016) implementada no governo Temer. Tal medida apresentou uma série de novas políticas educacionais que impactam a gestão, o currículo das escolas (Ferretti; Silva, 2017), a formação e o trabalho docente (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021), inclusive a BNCC (Brasil, 2018).

O Novo Ensino Médio propõe uma reestruturação que impacta a organização do

currículo do 1º ao 3º ano desse nível escolar. Segundo o documento oficial (Brasil, 2018), a BNCC estabelece competências específicas para cada área do conhecimento, além de guiar a criação e o detalhamento dos itinerários formativos. A partir delas, são estabelecidas as habilidades que os estudantes devem desenvolver. Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a BNCC dispõe das unidades temáticas “Matéria e Energia” e “Vida, Terra e Cosmos”. O documento também esclarece que ainda que estejam estabelecidas a nível nacional as competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica, os estados e municípios têm autonomia para adaptar essas diretrizes em seus currículos de acordo com os contextos locais (Brasil, 2018).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) em seu artigo discutem outras duas importantes políticas da Reforma do Ensino Médio dependentes da BNCC: a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução CNE/CP nº 2/2019) (Brasil, 2019) que estabelece diretrizes para a formação inicial de professores, alinhando as práticas pedagógicas com os princípios da BNCC e garantindo que os docentes desenvolvam as competências necessárias para o ensino desde a educação básica (Brasil, 2019); e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Resolução CNE/CP nº 1/2020) (Brasil, 2020), que orienta a formação contínua dos educadores ao longo de sua carreira, promovendo o aprimoramento das práticas pedagógicas e a adaptação às mudanças educacionais (Brasil, 2020).

Também encontramos estudos que externalizam preocupações com os impactos do Novo Ensino Médio no Ensino de Física e as políticas e diretrizes de currículo oriundas dele, como a BNCC. Citamos os trabalhos de Ostermann e Rezende (2021; 2023), que nos convidam a refletir sobre a reforma proposta e o cenário da educação no Brasil; a perspectiva da escola como serviço ao mundo corporativo; a redução e superficialidade das temáticas com que são abordadas na BNCC, o que culmina em pouca ou nenhuma ênfase no estudo de alguns assuntos na disciplina escolar de Física; a falta de indicativos

claros nos documentos oficiais sobre Ciências da Natureza no Ensino Médio para cumprir o objetivo de entrelaçar os itinerários formativos com a interdisciplinaridade, de modo a repassar essa responsabilidade unicamente aos professores; e a possível relação dos conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com os códigos presentes na BNCC, o que pode limitar a educação científica unicamente ao que é abordado nesse exame.

Em julho de 2024, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) foi parcialmente revogada com a sanção da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), a qual amplia a carga horária de 1.800 para 3.000 horas, das quais 2.400 são agora destinadas à formação geral básica, enquanto anteriormente eram apenas 1.800, com menos ênfase nas disciplinas obrigatórias. A nova lei estabelece que 600 horas serão dedicadas aos itinerários formativos. Em comparação, a lei parcialmente revogada (Brasil, 2017) previa uma maior ênfase na flexibilidade dos itinerários formativos, mas a nova legislação reintroduz as disciplinas história, biologia, sociologia e educação física como essenciais, o que configura uma vitória para quem têm lutado pela revogação total da Reforma.

Sabemos que se trata de uma mudança recente e que ainda há pouca produção acadêmica discutindo seus desdobramentos. É inegável a importância de pesquisas que abordem esses impactos no Ensino de Física.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de Estado da Arte que, conforme Vargas et al. (2015), é uma metodologia de investigação qualitativa e documental, que possui concepções e posicionamentos distintos no cenário internacional. Consideramos os estudos de Teixeira (2022), Shigunov Neto e Strieder (2024) e Megid Neto e Carvalho (2018), entre outros. As etapas para realização da pesquisa foram:

- a) revisão bibliográfica sobre a Reforma do Ensino Médio e o Ensino de Física;
- b) identificação e a seleção das pesquisas, a partir da BDTD¹³. As palavras-chave foram: “Novo Ensino Médio”; “Reforma do Ensino Médio” “política curricular”; “currículo”; “ensino médio”, sempre acrescidos do termo “física”. Consideramos o recorte temporal da homologação da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2017) até as defesas ocorridas em 2023. A partir do cruzamento das listagens e da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, descartamos as duplicatas, estudos que discutiam outros cursos além da Física, envolviam modalidades de ensino sem ser a regular e não contemplavam o Ensino Médio. Exluímos estudos cujos pdfs não foram resgatados. Assim, identificamos 35 pesquisas, que foram codificadas sequencialmente como Pxx.
- c) classificação das pesquisas conforme descritores analíticos (Megid Neto, Carvalho, 2018). Os descritores gerais foram: ano de defesa, unidade federativa da IES, grau de titulação acadêmica. Já os específicos foram: foco temático (conforme o projeto de Estado da Arte em Ensino de Ciências (EAEC)¹⁴, unidade temática da BNCC (Brasil, 2018), objeto do conhecimento (São Paulo, 2020), público participante da prática, duração das práticas. Nessa etapa, identificamos 9 estudos fora do escopo desta pesquisa e foram descartados e passamos a considerar 27 trabalhos no *corpus* documental.
- d) análises dos trabalhos: foi feita a leitura na íntegra e classificação dos trabalhos em planilha. Nos baseamos na análise de conteúdo segundo Franco (2005).

¹³ <https://bdtd.ibict.br/> . Acesso em: set. 2024.

¹⁴ www.cedoc.fe.unicamp.br . Acesso em: out. 2024

RESULTADOS

Em relação ao **grau de titulação dos trabalhos**, 7,4% (2) são tese de doutorado, 14,8% (4) são mestrados acadêmicos e 77,8% (21) são mestrados profissionais. A predominância de mestrados profissionais pode sugerir a valorização de práticas escolares e com característica de pesquisa aplicada (Moreira, 2018), o que é característico da proposta desses cursos.

A incidência de produções acadêmicas conforme **região** é explorada por diversos estudos no Ensino de Física e de Ciências. Há concentração da produção no Nordeste e Sudeste, ambas com 37%, seguidos do Sul com cerca de 26%. Não encontramos trabalhos oriundos da região Norte, tampouco da região Centro-Oeste. Alguns fatores que influenciaram esses resultados foram:

a indisponibilidade do pdf de estudos defendidos em instituições do DF e ES na BDTD; a maior concentração e disponibilidade de cursos de pós-graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), conforme os dados mais recentes da Plataforma Sucupira¹⁵.

Quanto ao **ano de defesa**, a maioria foi defendida nos anos de 2020 (8); 2019 (06); 2018 (06). Em outro estudo de estado da arte, Veras et al. (2021) também identificaram tal concentração e discutem que os pesquisadores e docentes da área contribuem para debater a implementação da BNCC nas escolas brasileiras, analisando seus impactos no cotidiano escolar. O baixo índice de defesas no ano de 2021 nos suscitou curiosidade e uma das justificativas plausíveis pode ser o contexto da Covid-19, seja pela dificuldade e/ou adiamento dos prazos de realização das pesquisas.

Sobre o **foco temático**, a maioria prioriza o foco 3 - práticas pedagógicas (24), seguida do foco 1 - discussões de políticas e currículo (3) e foco 3 - formação de professores (2). O total de trabalhos analisados soma 29 e não 27, pois duas pesquisas se enquadram em mais de um foco. Chama atenção o fato de que as duas pesquisas

¹⁵ https://sucupira.capes.gov.br/#busca_observatorio . Acesso em: nov.2024.

sobre formação docente foram defendidas após a BNC - Formação (2019) e a BNC - Formação Continuada (2020), mas não discutem essas importantes políticas.

O cruzamento do foco temático com o ano de defesa mostra que as pesquisas dedicadas às discussões de currículo estão concentradas em 2018, o que aponta tímida presença da discussão das políticas e das mudanças curriculares no contexto da elaboração e homologação da BNCC entre 2015 e 2018, conforme Freitas, Silva e Leite (2018).

Quanto ao **público participante da prática**, praticamente não houve diferenciação nas séries do Ensino Médio e a produção envolve mais situações com estudantes (24 estudos) do que docentes (1 estudo).

Sobre a **duração das práticas**, a maioria dos estudos relatam atividades que duraram até um bimestre. Consideramos fatores como dificuldades dos pesquisadores em promover intervenções de longa duração, especialmente em pesquisas de mestrado; o número reduzido de aulas de Física, o número exíguo de temáticas e a superficialidade com que precisam ser abordadas devido ao tempo e às avaliações, como apontam Ostermann e Rezende (2021).

Há predomínio de pesquisas que abordaram **conteúdos** ligados à “Vida, Terra e Cosmos” (63,0%), seguidas das relacionadas à “Matéria e Energia” (40,7%). Em 7,4% dos trabalhos não foi possível identificar a unidade temática, pois abarcam assuntos interdisciplinares que conectam biologia, geologia, astronomia e sustentabilidade (Brasil, 2018), especialmente assuntos de Física Moderna, o que indica a atenção enfática dos pesquisadores para romperem com o ensino somente centrado em conceitos do século XIX, conforme Moreira (2018), trabalhos nos quais o autor aponta esse aspecto como gargalo do Ensino de Física.

Buscando correlacionar os descritores unidade temática, objeto do conhecimento e grau de titulação, partimos do referencial de Ostermann e Rezende (2021) que evidencia a característica desse contexto de reforma de pouca ou nenhuma ênfase no estudo de

Física Moderna. Isso dialoga com a informação de que dos 77,8% de trabalhos de mestrados profissionais, 38% (8) abordam Física Moderna, apontando para atenção dos pesquisadores acerca dessa lacuna para trabalhar essa temática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mozena e Ostermann (2021) defendem que os professores e pesquisadores devem se posicionar diante do contexto político que influenciam o campo educacional, que a ciência não é e nunca foi neutra e que ensinar precisa ser enxergado como um ato político de coletivismo e resistência. Infelizmente, a ausência de posicionamento das pesquisas analisadas sobre a reforma educacional e da implementação do Novo Ensino Médio que vivenciamos nesse contexto temporal e histórico foi marcante. Esperamos que esta pesquisa contribua para aprofundar as discussões acerca do Ensino de Física no Ensino Médio, levando em consideração o contexto histórico o qual estamos inseridos; promovendo discussões sobre o currículo e a formação de professores de Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, M. A. Crise nos programas de licenciatura. *Revista Pesquisa Fapesp*, n. 332, p. 12-17, out 2023.

BENASSI, B. P.; FERREIRA, G. M.; STRIEDER, D. M. O percurso do ensino de física na educação básica: um olhar comparativo entre os pcns e a bncc. *Arq. Mudi*, v. 24, n. 3, p. 11-20, dez 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 set. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a Base. Ensino Médio*. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 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). Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 4 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 jul. 2024.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. de. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr/jun 2017.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. 2. ed. Brasília: LíberLivro, 2005.

MEGID NETO, J.; CARVALHO, L. M. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. In: **ESCHENHAGEN, G. M. L. et al.** (Ed.). *Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana: Universidad de Antioquia, 2018. p. 97–113.

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de física. *Estudos avançados*, v. 32, p. 73–80, set 2018.

MOREIRA, M. A. Desafios no ensino da física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 43, n. suppl. 1, p. 1–8, 2021.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Sobre a base nacional comum curricular (bncc) e o ensino de física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 33, n. 2, p. 327–332, set 2016.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 38, n. 3, p. 1381–1387, 2021.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Políticas educacionais em movimento na sociedade democrática. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 40, n. 3, p. 473–476, 2023.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as bnc formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e35617, p. 1–39, 2021.

SHIGUNOV NETO, A.; STRIEDER, D. M. Mapeamento da pesquisa em ensino de física no brasil: análise das teses e dissertações publicadas nos últimos 40 anos (1972-2012). *Revista pesquiseduc*, v. 16, n. 40, p. 68–85, mar. 2024.

SILVA, J. da; FREITAS, F.; LEITE, M. C. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova bncc. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 857–870, 12 2018.
SÃO PAULO, S. da Educação do Estado de. Currículo Paulista da Etapa do Ensino Médio. São Paulo, SP: [s.n.], 2020.

VERAS, K. M. et al. Pesquisas sobre as ciências da natureza na base nacional comum curricular: um mapa recente. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 346–364, 2021.07

SEÇÃO 2

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE UMA PESSOA TRANS EM TRANSIÇÃO: OS IMPACTOS DA PRESENÇA LGBTQIAPN+ NO ÂMBITO ESCOLAR

Alice Domingues Blanger, FE - UNICAMP

Prof. Dr. Ronaldo Alexandrino, FE - UNICAMP

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo partilhar como é a vida de uma pessoa trans em transição desde o seu nascimento, relacionando-a com o espaço escolar e com o vínculo educacional. Trata-se de uma (auto)biografia com discussões pertinentes para a vida de uma pessoa LGBTQIAPN+ dentro da escola, e em como o espaço educacional e familiar trata essas diferenças. O gênero narrativo foi escolhido para contar momentos específicos da vida da narradora em que a educação esteve presente. Os momentos narrados foram separados em infância, período escolar, universitário e profissional. Estas instâncias são manifestadas através de um diário pessoal, que também se caracteriza como objeto de análise no qual se faz presente no texto através de anotações citadas. Pode-se notar como a escola, muitas vezes, falha em prover um espaço seguro para a diferença. Contém também o processo de se tornar uma pessoa trans em transição, quais foram os desafios pelo trajeto para o pertencimento nesse espaço de não-lugar e qual é o papel desse local não corpóreo dentro da transição, além de ser um corpo que não tem conformidade com as categorias de gênero, em que os corpos são marcados historicamente pelo gênero e sexualidades nas dinâmicas sociais constituídas pela nossa sociedade, e da qual a narradora faz parte, e ao mesmo tempo com a construção de distanciamento.

PALAVRAS-CHAVE: LGBTQIAPN+, Escola, Educação, Transexualidade, Narrativa.

1. Era uma vez (Ou essa é a vez?)

A proposta deste trabalho de conclusão de curso é partilhar um pouco sobre minha história e como ela interage com a educação, seja nos momentos em que sistema educacional quase me destruiu como foi nos anos iniciais, sobre toda dificuldade que foi viver dentro de uma casa onde o machismo estava impregnado nas paredes, e como a hereditariedade desse preconceito se passou para mim em construções de máscaras para sobrevivência dentro do espaço escolar quanto familiar.

Através de uma breve autobiografia, demonstrar que o compartilhamento de histórias pode ensinar e trazer debates importantes para a vida acadêmica e profissional de qualquer pessoa.

Mas, o principal objetivo do trabalho é de explicitar que o autoconhecimento através de histórias compartilhadas pode trazer experiências novas e dar luz a velhas lembranças que foram esquecidas no consciente, demonstrar um pouco como a vida de uma pessoa trans pode ser, claro, nem tudo que aconteceu comigo aconteceu com outras pessoas, porém algumas similaridades não é mera coincidência.

Assim, neste texto irei me narrar como pessoa trans em transição. Não estou falando de um local corpóreo onde já sou uma mulher trans e travesti, mas também não estou no papel de homem cis. Destacar isso indica a minha posição no não-lugar, falo sobre como é estar nesse local onde pouco se explora e trago como é a observação do mundo através desse olhar.

O uso da pesquisa (auto)biográfica neste texto é uma forma de libertar muitos dos meus sentimentos e experiências que estavam presos dentro do meu diário. É através do mesmo que posso compartilhar com todos a minha história e fazer dela uma demonstração do que é viver como uma pessoa trans em transição.

A leitura de trabalhos do campo leva ao encontro de ênfases na produção de conhecimentos sobre temáticas específicas que envolvem a problemática educativa, o que os caracteriza como investigações, assim como trabalhos centrados na formação. É possível perceber, entretanto, que mesmo quando o objetivo consiste no

desenvolvimento de uma proposta de investigação, o fato de narrar a vida produz, potencialmente, um movimento de *(trans) formação* que envolve a todos, investigador/a e participantes (Bragança, 2018, p. 68).

Por fim, a importância dos diários que guardei durante muito tempo, são o motivo de conseguir lembrar de momentos específicos da minha vida, através deles consigo trazer versões e interpretações dos ocorridos. O diário pessoal será, neste trabalho, meu objeto de análise.

2. Para sempre, Alice

Minha infância foi bem complexa, já que sempre, tive questões envolvidas com minha orientação sexual, desde os 6 anos, em 2004, quando entrei na escola, era chamada de “viadinho” ou “boiola” pelos meus colegas de sala, tinha muitas questões sobre isso pois era também do jeito que meu pai me “xingava” em casa, por isso.

Só fui entender o que aquilo significava realmente na terceira série, que foi quando, enfim, depois de tanto escutar aquelas palavras falei no meio da sala, como um grito que saía de minha boca “Sou viadinho sim, qual é o problema?”, essa frase reverberou até minha família, quando minha mãe decidiu me falar sobre o que era aquilo.

Dentro da escola a indiferença dos professores, ou falta de conhecimento sobre o tema sempre me incomodou. O papel do professor e adulto naquele ambiente sem atuar em defesa do aluno sempre me fez temer e nunca ter um carinho pela educação durante a época.

Comecei a me retrair muito mais, perdi amigos que havia conquistado nos anos iniciais e houve momentos em que questionava para mim mesma, qual era o problema de ser daquele jeito? Eu era realmente merecedora de todo aquele sofrimento?

Dentro dessa escola que fiquei de 2004 até 2010, tive muitas descobertas do meu eu, acabando sempre sendo por trás da homotransfobia sofrida, muitas delas por causa do meu jeito de falar ou agir que foi sempre mais afeminado do que o resto dos meninos.

Talvez eu tivesse sido uma criança mais feliz ao invés de ser a criança que escreve aos 12 anos em seu diário “Beije o Bruno hoje, mas não quero que ninguém descubra, não quero

que tenham vergonha de mim, quero dar orgulho para meus pais, mas não quero gostar disso, mas eu realmente gostei”.

O suporte necessário para meu autoconhecimento começou através da escrita. Comecei um diário. Escrever meus dias difíceis e bons, acabou mudando muito minha perspectiva. Nas palavras escritas encontrei um lugar onde continuo escrevendo, até hoje em dia. Dentro dos meus diários há vários trechos de poemas onde declarei meus sentimentos, o de insegurança é o que mais se destaca.

Aos 13 anos, me vi na necessidade de me abrir como bissexual com alguém da minha família. Escolher dizer que era “bissexual” foi uma forma de me proteger, o medo de me declarar como uma pessoa gay era muito grande. A reação do meu irmão foi bem negativa.

Em 2012, falei para minha mãe que era uma pessoa gay, havia perdido o medo graças ao suporte que meus amigos e a escola me deram, uma certa confiança. A reação dela foi mista, ela quis me ajudar, me tratou com todo carinho e me aceitou como eu era, mas ao mesmo tempo, quis encontrar respostas para eu ser daquele jeito. Com o decorrer do tempo minha mãe ficou mais aberta a conversar comigo e me perguntar sobre como eu me sentia com alguns assuntos.

Em 2014, estive na Escola Estadual Vitor Meireles e lá conheci os professores que mudaram muito do meu pensamento crítico e me trouxeram um aprendizado de vida muito importante. Consegui debater questões da comunidade LGBTQIAPN+ sem o medo de retaliação.

Me lembro claramente da aula de debate sobre Simone de Beauvoir, quando foi discutido o que é ser mulher na visão dos alunos homens e das alunas mulheres que estavam presentes no dia. Muitas dessas coisas me transformaram muito, e com o tempo, foram abrindo espaço para eu conhecer mais sobre a luta trans e travesti.

Em 2014, foi também o primeiro ano em que fui em uma parada LGBTQIAPN+. Foi mágico ver todas aquelas pessoas felizes e todas de forma mais livre do que nunca.

Apesar disso, fiquei determinada em tentar entrar na Unicamp, e acabei conseguindo, era um dos meus sonhos poder entrar em uma Universidade Pública, passei no curso de Licenciatura em Física e Química, em 2016. Na minha primeira semana de aula, no meio do sonho, durante a sexta-feira, no dia 4 de março fui à um almoço na casa de meu pai, onde ele me pedia naquele dia para esperar ele para poder me levar até a Unicamp, após o almoço ele me trouxe em casa, mandou um beijinho por cima do carro de despedida, cena essa que eu guardo com muito carinho do meu pai, um homem que cresceu tendo que fazer de tudo pra sobreviver, com uma infância dura e que nunca expressava sentimentos carinhosos em público, fez aquele gesto.

Não posso falar sobre minha vida na escola sem falar sobre meu pai. As melhores memórias que tenho com ele, era quando íamos ao mercado e ele me pedia para treinar minha matemática, basicamente eu fazia a conta da compra do mês de cabeça, foi assim que ele aprendeu matemática e do mesmo jeito que ele me ensinou.

Por fim, recebi uma mensagem que ele escreveu em seu trabalho durante o período da noite, ele trabalhou a vida toda como segurança. Ele escreveu um texto para mim em um papel toalha no trabalho, pois não queria errar nenhuma palavra ao postar no facebook. Recebi esse papel com as letras dele após o falecimento do meu pai, pelas mãos do meu irmão, nela tem os sentimentos do meu pai, todo o orgulho que ele diz que sentia por mim e agradece a Deus por eu ter sido um filho exemplar para ele.

Dentro da Universidade, os debates sociais sempre estiveram em pauta durante as reuniões do movimento estudantil, foi um local com novas possibilidades para mim. Com o decorrer do tempo na Unicamp, fui percebendo que a movimentação dos alunos era bem aberta em relação a suas identidades de gênero e orientação sexual, o que me fez sentir mais confortável em trazer o meu lado feminino de volta.

Ao sair das aulas de cálculo, a caminho de casa, eu pegava o ônibus sempre com uma pessoa, acabávamos falando sobre várias coisas, acho que a presença dessa pessoa na minha

vida e as discussões que fazíamos, acabou me dando um direcionamento para a questão trans.

Sempre houve esse debate interno, mas sempre um medo de ser verdade. O terror do incompreendido herdado da minha mãe era o que acabava me freando nas minhas próprias descobertas.

Com o decorrer do tempo, percebi o quanto o corpo da trans e travesti também acabava sofrendo problemas de agressões sexuais. Neste instante, acabei me distanciando novamente em me tornar a Alice que tanto desejava. Voltei a ter meus cabelos curtos e a maquiagem acabou indo embora com o tempo também. Com toda essa insegurança veio para mim a necessidade de mudar de curso.

Prestei novamente a Comvest com desejo de entrar na Pedagogia no período integral. Conversando com muitos amigos, decidi seguir por esse curso uma vez que o desejo de ser professora continuava muito forte em mim. Foi nesse ano também que conheci um dos meus bixos de 2017, e criamos um vínculo extremamente forte que nos acompanha até hoje.

Matheus se torna a pessoa em que eu conto tudo e quem me ajuda a ter coragem e me manter firme após algumas dificuldades. Ele foi um símbolo da luta LGBTQIAPN+ muito forte e desmantelou a nova máscara que havia criado.

Em 2018 consegui entrar na Pedagogia Integral. O que me fez desejar e esperar para novos amanhãs. O suporte dos meus amigos já era muito maior e a Unicamp estava começando a “transicionar”.

No mesmo período, fazendo a disciplina de Psicologia, ao estudar Piaget e Vigotski, tais autores me deram um novo ânimo para questionar o meu gênero, e com a presença trans, de outra aluna, em outra disciplina, comecei a correr atrás de quais eram os caminhos para eu começar minha transição. Assim, comecei a colocar meu nome social dentro da DAC (Diretoria Acadêmica da Unicamp), oficializando a existência da Alice.

Na Unicamp, tive o prazer de conhecer três pessoas que, para mim, foram as madrinhas da Alice. A Paris Universe me ensinou a lutar e me respeitar, A Duda me ensinou a

ser uma mulher trans e travesti e a Renata Perón me ensinou a viver. Mas todas me ensinaram a mais importante lição, ser a Alice intensamente.

Decidi abrir meus pensamentos sobre meu gênero para meu irmão e para minha mãe, assim como para meu sobrinho, que já tinha 16 anos. Meu sobrinho foi uma pessoa chave para a minha própria aceitação, ele foi o primeiro com quem falei, compreendeu e já começou a me chamar de tia.

Após uma semana me tratando pelo gênero correto eu acabei sentindo algo, uma certeza de que era sim uma pessoa trans, os pronomes e próprio nome foram algo que eu precisava muito para me entender, não somente isso, mas para descobrir o que realmente minha mente ansiava me dizer todo esse tempo. O guarda roupa feminino voltou, e com ele a liberdade que almejava há muito tempo. Finalmente pude falar para mim mesma que esse era o momento e que não haveria retorno, pois estava finalmente cravada a chegada da Alice.

Quando cheguei a falar para minha mãe, foi bem mais complexo. Ela me aceitou tranquilamente, mas aquele medo que ela tinha de me machucar acabou se agravando. Ela tentou de todas as formas fazer com que eu não me comportasse de forma mais feminina, tinha muito receio de eu virar uma daquelas manchetes no jornal.

O meu irmão foi o último a saber, tive muito receio de ele ter uma reação semelhante à da primeira vez. Entretanto, ao contrário do esperado, ele foi extremamente positivo, e raramente erra os pronomes.

Consegui um estágio remunerado na mesma escola em que estudei de 2004 à 2010. Na escola onde eu tinha péssimas lembranças, onde os professores nunca me defenderam das falas homofóbicas, ainda assim, era um lugar que eu tinha muito carinho e que me remetia à infância.

Iniciei entrando nas salas dos professores com uma das professoras me perguntando “como é seu nome?” E eu respondi “Alice”. A partir daí ela abriu um sorriso e me levou à sala com ela, era um quarto ano e eu iria acompanhar uma aluna da Educação Especial que tinha Síndrome de Down.

Devo declarar uma coisa que eu sentia muito em meu coração, me apresentar como Alice para os professores era um medo que já havia ficado pra trás, mas me apresentar para os alunos, era onde a minha fragilidade e trauma pelas experiências escolares começou a gritar.

Quando cheguei lá fiquei na frente da sala e falei “Oi turma, eu me chamo Alice, irei auxiliar a professora da sala pela manhã”, a sala inteira deu um sorriso e falou “oi Alice”. O gesto com o qual a turma me retribuiu me deu um sentimento de aceitação, essa que eu aguardava receber naquela escola desde o ano de 2004.

Ali estava eu, sendo bem-vinda como uma professora e pessoa em transição. Eu era naquele momento o símbolo para algumas daquelas crianças.

Com o tempo, fui percebendo um movimento interessante na escola, havia no começo uma dificuldade vinda dos professores em me tratar pelo pronome feminino.

O movimento que acabou acontecendo foi a autorregulação dos professores, eles mesmos começaram a mudar a forma com que me abordavam. Com o tempo começaram a usar os pronomes femininos e pedir “desculpas” pelos erros que cometeram, claro, nem todos passaram por este processo de regulação. Houve casos em que um ou dois professores acabaram falando coisas que me fizeram me sentir errada ou inconveniente.

3. A Pessoa Trans em Transição

O que me motivou a construir esse Trabalho de Conclusão de Curso foi a ideia em explicitar as diversas identidades presentes no espaço escolar, e demonstrar isso através da presença de uma pessoa trans em transição na escola pública.

A presença LGBTQIAPN+ está na escola, seja na forma de alunos com medo de se assumirem, ou de professores que precisam esconder quem são para serem respeitados.

Minha trajetória evidencia os momentos em que a identidade é desmerecida ou ignorada pelos profissionais da educação, sendo esse um desafio enorme que encontro em minha história e em várias outras de pessoas LGBTQIAPN+.

O espaço educacional me impossibilitou a ideia de ser uma pessoa trans por muito tempo. O sofrimento de não ser reconhecida dentro da escola, e nem na sociedade, me isolou de conhecer o meu lugar de pertencimento em mim mesma.

O intuito foi explicitar uma história que pode implicar em uma melhor vivência na escola, e para isso é importante abirmos espaços para todas as identidades dentro do âmbito escolar. A presença trans traz mudanças na forma com o que os próprios professores pensam e com isso mais abertura para um convívio que antes, poderia ser improvável.

A proposta deste trabalho veio através de uma necessidade de procurar quem eu realmente era, em que aspecto eu estava na minha vida. De início me intitulava como mulher trans, só que não era exatamente isso que eu era, pelo menos não ainda. Ao narrar toda minha história, fui percebendo que apesar de ter iniciado a transição não havia chegado ao meu destino, porém, sempre tive a certeza de que não gostaria de retornar a quem eu era.

Sou uma pessoa trans em transição pois estou no caminho de não só me sentir mulher trans fisicamente e sim mentalmente também. A partir de reflexões houveram aprendizados que me deixaram mais próximos de me tornar a mulher trans na qual eu serei... e é preciso este tempo para poder se tornar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDRINO, Ronaldo.** A suposta homossexualidade. 2009. 212 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1610943>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- ALEXANDRINO, Ronaldo.** A suposta homossexualidade Parte II: A negação. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp. Campinas, 2018.
- BEAUVOIR, Simone de.** O Segundo Sexo 2: A Experiência Vivida. Paris: Gallimard, 1967.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza.** Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: **ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia. Villas (org.).** *Pesquisa narrativa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.
- BRUNER, Jerome.** A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; PACHECO, Daniela Quevedo; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin; PRADO, Guilherme do Val Toledo.** Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 351–361, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n3a2908. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2908>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- FREIRE, Paulo.** Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PERON, Renata.** Bendita sois entre as mulheres. São Paulo: Giostri Editora, 2024.
- SENNA, Ariane Moreira de.** A solidão da mulher trans, negra e periférica: uma (auto)etnografia sobre relações socioafetivas em uma sociedade cisheteropatriarcal. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021.
- WEBER, Max.** Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. Brasília, São Paulo: Editora da UnB, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

EXPLORANDO VÍNCULOS NA ESCOLA: A RELAÇÃO ENTRE UMA EDUCADORA INFANTO-JUVENIL E UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Luana Costa Ferreira, FE - UNICAMP

Prof. Dr. Ronaldo Alexandrino, FE - UNICAMP

RESUMO

Este trabalho analisa a relação entre uma Educadora Infanto-Juvenil e um aluno com Síndrome de Down. A pesquisa, fundamentada em uma abordagem qualitativa, tendo como meio de estudo, os registros do diário de bordo da educadora infanto-juvenil e suas observações realizadas ao longo de um semestre escolar. A pesquisa investiga o desenvolvimento cognitivo, motor, fonológico e social da criança com Síndrome de Down, acompanhada pela educadora infanto-juvenil. Além disso, analisa o convívio da criança no cotidiano escolar, sua participação nas atividades e suas relações interpessoais. O estudo também aborda o trabalho pedagógico realizado em parceria com a docente e destaca o interesse da criança pela leitura e o papel da afetividade no processo de aprendizagem. O estudo revela que práticas pedagógicas adaptadas e afetividade impactam positivamente a aprendizagem e a não exclusão dessas crianças, fortalecendo a autonomia e a integração escolar do aluno. O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro será abordada, a contextualização da cidade de Hortolândia; no segundo capítulo será informado sobre o percurso de pessoas com deficiência; e no terceiro capítulo estarão as análises do diário de bordo. Por fim, a afetividade, desenvolvida a partir do hábito de leitura, que foi o objeto de mediação da pesquisa, compartilhado entre a educadora infanto-juvenil e a criança, exerce um papel essencial na educação, funcionando como um elemento estruturante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Esse vínculo afetivo possibilita uma interação mais próxima e enriquecedora, que potencializa o aprendizado e o engajamento da criança no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Síndrome de Down; Vínculo educador infanto-juvenil e aluno.

INTRODUÇÃO

Os processos educativos e formativos em Hortolândia

Os processos educativos e formativos em Hortolândia evoluíram em consonância com seu contexto histórico e social. O município, originado no povoado de Jacuba e impulsionado pela ferrovia e urbanização nas décadas de 1970 e 1980, consolidou-se após sua emancipação em 1991, com avanços na educação municipal (Lopes, 2015).

A rede municipal expandiu escolas e qualificou profissionais, inicialmente com um modelo assistencialista (CRIS e CADI) até a implementação das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) em 1998, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96). No Ensino Fundamental, a municipalização nos anos 1990 e os recursos do FUNDEF e FUNDEB possibilitaram melhorias no acesso e na qualidade do ensino. A formação continuada dos docentes foi fortalecida pelo HTPC e pelo Centro de Formação “Paulo Freire” (Baiocchi, 2012).

Desde 2010, Hortolândia implementa políticas de inclusão, disponibilizando Atendimento Educacional Especializado (AEE). Escolas-sede possuem salas de recursos multifuncionais, enquanto outras utilizam espaços alternativos. Anteriormente, casos mais complexos eram direcionados ao CIER, que se desdobrou em CIER Educação e CIER Saúde, oferecendo suporte multidisciplinar (Filus, 2011).

Para ampliar a inclusão, foram criados os cargos de Educador Infante-Juvenil e, em 2024, de Agente Educacional de Apoio Inclusivo, este último terceirizado para atender alunos com deficiência e TEA. Embora reduza custos, a terceirização é criticada por precarizar o trabalho e afetar a qualidade do atendimento (Antunes, 2018; Harvey, 2005). O Educador Infante-Juvenil pode auxiliar na higienização e alimentação, enquanto o Agente Educacional foca no suporte pedagógico e comportamental. Essas mudanças refletem o movimento global pela inclusão e a necessidade de políticas educacionais mais equitativas.

Pessoas com Deficiência no Contexto Brasileiro e na Cidade de Hortolândia

A trajetória da educação de pessoas com deficiência é marcada por exclusão histórica e avanços na luta por direitos. Antigas crenças as marginalizavam, e apenas no Renascimento surgiram métodos educacionais específicos (Filus, 2011). Nos séculos XVII e XVIII, instituições especializadas começaram a ser criadas, mas a segregação persistiu até o século XX, influenciada pelo eugenismo (Silva, 1986; Filus, 2011). A partir dos anos 1950, a inclusão ganhou força, culminando na Declaração de Salamanca (1994), que consolidou o direito à educação inclusiva, embora desafios ainda permaneçam (Silva, 1986; Carmo, 1991; Bueno, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consolidou a inclusão na educação brasileira, mas persistem desafios no acesso a instituições de qualidade. Historicamente, crianças com deficiência foram marginalizadas, desde o sacrifício por povos indígenas até o abandono no período colonial. A assistência especializada surgiu em 1854 com o Imperial Instituto de Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos (Filus, 2011), inicialmente voltada para deficiências físicas e, após os anos 1920, expandida para intelectuais (Silva, 2005).

O crescimento urbano e industrial impulsionou políticas de educação especial. A LDB de 1961 reconheceu a inclusão, e o MEC criou o Cenesp em 1973, atuando em instituições filantrópicas. Com sua extinção em 1986, a Corde passou a representar pessoas com deficiência, denunciando a exclusão educacional. A Constituição de 1988 trouxe avanços, mas sua implementação enfrentou desafios. Nos anos 1990, decretos e a LDB de 1996 fortaleceram a inclusão, consolidada pelo Decreto nº 6.215/2007 e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) garantiu acessibilidade e combateu a discriminação, enquanto o Marco Legal da Primeira Infância (2016) reforçou a educação inclusiva. Em 2020, a Política Nacional de Educação Especial combinou inclusão em

escolas regulares com atendimento especializado. Apesar dos avanços, a falta de recursos e capacitação profissional ainda compromete a efetivação das leis.

Hortolândia não possui legislação municipal específica para pessoas com deficiência, mas segue diretrizes como a Proposta Curricular da Educação Básica (2021) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE (2015-2018), promovendo equidade e adaptação curricular. O crescimento de alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) reflete avanços nos direitos e o aumento de diagnósticos, muitas vezes superficiais. Moysés e Collares (2011) alertam para o risco de diagnósticos excessivos, enquanto Souza (2011) critica a patologização das dificuldades escolares, desconsiderando fatores estruturais.

Em Hortolândia, a maioria dos diagnósticos envolve TEA e deficiência intelectual, exigindo uma reflexão sobre critérios diagnósticos e atendimentos. Para melhorar o suporte, a cidade planeja expandir o AEE no contraturno escolar e investir na formação continuada dos profissionais, garantindo uma educação mais inclusiva e adequada às necessidades dos alunos.

OBJETIVO E METODOLOGIA

Este estudo investiga a relação entre uma educadora infanto-juvenil e um aluno com Síndrome de Down, analisando o papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo e social. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se no diário de bordo da educadora para examinar a interação do aluno com colegas e funcionários, seu interesse pela leitura e os impactos das estratégias pedagógicas inclusivas.

O objetivo é compreender como um ambiente acolhedor e afetivo pode fortalecer sua experiência educacional. O estudo busca contribuir para a pedagogia ao destacar a importância do vínculo educador-aluno na Educação Especial, promovendo práticas mais inclusivas e humanizadas.

ANÁLISE DE DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS: RELATOS E REFLEXÕES

O estudo apresenta uma análise dos dados coletados entre março e julho de 2024, registrados em um diário de bordo durante a atuação da educadora¹⁶ infanto-juvenil na Escola Municipal de Ensino Fundamental Armelinda Espúrio da Silva, em Hortolândia. A experiência foca no acompanhamento de um aluno do 2º ano do Ensino Fundamental I, com Síndrome de Down, observando suas interações e progressos.

Utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), o diário de bordo é analisado por meio de quatro categorias principais e oito subcategorias: Desenvolvimento (Capacidade motora; Aprendizagem de Conteúdo; Fala), Convívio (Cotidiano Escolar, Realização de Atividades, Relações Interpessoais), Trabalho Pedagógico Docente, Interesses pela Leitura e Afetividade (Na Relação com a Educadora e com as Crianças).

A análise qualitativa explora temas das anotações e observações da educadora, refletindo criticamente sobre as práticas pedagógicas adotadas e sua influência no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança no ambiente escolar.

1.1 Desenvolvimento

O desenvolvimento será analisado a partir de Vygotsky (2001), que o define como um processo socialmente construído. O foco está na capacidade motora, aprendizagem de conteúdos e fala.

1.1.1 Capacidade Motora

Ao longo do período analisado, observou-se um avanço gradual na coordenação motora fina da criança. Inicialmente, havia dificuldades para segurar o lápis e resistência a atividades motoras, mas a prática contínua de traçados, pintura e tarefas cotidianas, como escovar os dentes, resultou em uma evolução significativa. A progressão na pintura indica

¹⁶ Irei referenciar, neste capítulo, ao meu trabalho como educadora usando a terceira pessoa do singular, rompendo com a formalidade acadêmica, uma vez que a educadora referida, também é a autora do texto.

maior precisão, concentração e controle de impulsos, evidenciando a relação entre desenvolvimento motor e aprimoramento cognitivo.

Dificuldades em tarefas motoras finas mais complexas podem impactar a aquisição de habilidades funcionais, reforçando a importância de intervenções direcionadas (Coppede et al., 2012, p. 367). A combinação de atividades estruturadas e funcionais tem se mostrado essencial para a autonomia e a confiança da criança, promovendo sua independência e autogerenciamento.

1.1.2 - Aprendizagem de Conteúdo

O acompanhamento do aluno ao longo do semestre revela avanços na alfabetização, consciência corporal e percepção espacial, evidenciando a eficácia das intervenções pedagógicas. A melhora na coordenação motora e percepção espacial contribuiu para o desenvolvimento da escrita, do desenho e da autonomia.

Na alfabetização, o aluno passou do reconhecimento parcial de letras para o domínio do próprio nome, vogais e algumas consoantes, além da identificação dos números 1 e 4 e das cores. Esses progressos reforçam a importância de práticas pedagógicas individualizadas, que respeitam o ritmo da criança e promovem um aprendizado contínuo e significativo.

1.1.2 – Fala

O desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança reflete um avanço significativo na comunicação. Inicialmente, substituiu gestos por palavras simples, como "não", "sim" e "água", facilitando a expressão de necessidades e a interação social. A ampliação do vocabulário e a busca por interações com colegas demonstram a compreensão da linguagem como ferramenta social. A imitação de palavras reforça a aprendizagem da fala e a integração escolar. Esses progressos contribuem para sua autonomia, adaptação ao ambiente escolar e fortalecimento da identidade comunicativa,

alinhando-se à relação entre o processamento fonológico e a leitura em crianças com Síndrome de Down (Cardoso-Martins; Silva, 2008).

1.2 - Convívio

O termo "convívio" refere-se à convivência social e ao comportamento do aluno no ambiente escolar, incluindo sua participação em atividades, relações interpessoais e interações diárias.

1.2.1 - No Cotidiano Escolar

Inicialmente, o aluno demonstrava resistência a atividades coletivas, baixa participação na educação física e dificuldades de socialização devido à falta de adaptações. Com o tempo, aceitou tarefas ajustadas, como pintura e pareamento, desenvolvendo maior autonomia para permanecer na sala, organizar tarefas e se servir sozinho. O uso de imagens contribuiu para avanços na comunicação e na gestão emocional, facilitando a busca pela educadora em momentos de desconforto.

Esses progressos favoreceram sua participação social, refletindo a importância da convivência escolar para o desenvolvimento infantil, pois “a criança precisa aprender a viver em sociedade, a se conhecer, a se respeitar e simultaneamente conhecer e respeitar os outros” (Sucupira-Lins, 2018, p. 77).

1.2.2 - Na Realização das Atividades

O aluno apresentou uma evolução notável ao longo do semestre, demonstrando maior engajamento, atenção e organização. No início, enfrentava dificuldades com concentração e ansiedade, evitando tarefas desafiadoras. Com o tempo, mostrou avanços na participação, interesse pelo aprendizado e autorregulação, conseguindo se envolver de forma mais consistente nas atividades. Seu progresso refletiu uma adaptação significativa ao ambiente escolar, permitindo-lhe realizar tarefas com mais estrutura e interesse.

1.2.3 - Nas relações Interpessoais

Ao longo do semestre, o aluno apresentou grande progresso nas relações interpessoais, demonstrando mais empatia e sensibilidade no convívio. Inicialmente, apesar do interesse em interagir, exibia comportamentos que incomodavam os colegas, como empurrões durante brincadeiras. Com o tempo, passou a compreender melhor o espaço pessoal e a dinâmica social, tornando-se mais cuidadoso e atento ao bem-estar dos amigos.

Houve um avanço na capacidade de reconhecer emoções e ajustar seu comportamento, tornando-se mais extrovertido e afetuoso. Essa evolução contribuiu para um ambiente escolar mais acolhedor e positivo, refletindo um crescimento integrado nos aspectos social, emocional e educacional.

1.3 - Trabalho Pedagógico Docente

O trabalho pedagógico desenvolvido pela professora e pela educadora visa o desenvolvimento da criança no ambiente escolar, com foco na leitura, coordenação motora e comunicação oral. Inicialmente, as atividades abordaram vogais e números, estabelecendo a base para a alfabetização. Estratégias lúdicas foram incorporadas para fortalecer o reconhecimento do próprio nome e aprimorar a coordenação motora, enquanto músicas infantis tornaram a aprendizagem mais envolvente, estimulando a fala e ampliando o vocabulário.

Além disso, uma rotina visual com fotos das atividades cotidianas incentivou a autonomia da criança, e vídeos sobre o alfabeto reforçaram o reconhecimento auditivo e visual das letras, complementados por jogos educativos. O engajamento da professora e da educadora foi fundamental para captar o interesse do aluno, favorecendo seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e motor, bem como sua confiança na aprendizagem (Lins, 2013, p. 34).

1.4 - Interesses pela Leitura

O interesse inicial do aluno por livros infantis ilustrados indica uma fase de exploração visual, na qual as imagens são fundamentais para sua atenção e compreensão. Essa preferência sugere um estágio inicial da leitura, em que o suporte visual auxilia na associação entre palavras e significados.

Posteriormente, observa-se um avanço em seu desenvolvimento cognitivo, evidenciado pelo prazer em ouvir e interagir com histórias, o que demonstra maior concentração e capacidade de seguir narrativas.

Além disso, a interação com livros interativos estimula a imaginação, o pensamento crítico e o engajamento na leitura. As anotações analisadas revelam um progresso consistente, destacando não apenas o aprimoramento das habilidades de leitura, mas também o fortalecimento do vínculo entre aluno e educadora, tornando a experiência leitora mais significativa e educativa.

1.5 – Afetividade

A afetividade é um elemento central na interação do aluno com a educadora e com os colegas, sendo essencial para seu desenvolvimento cognitivo. Conforme Leite e Tassoni (2002), é por meio do vínculo afetivo que a criança acessa o mundo simbólico e conquista avanços significativos. Esse vínculo se estabelece nos momentos de contato genuíno e nas trocas diárias, criando um ambiente escolar que promove confiança, aprendizado e pertencimento, indo além do aspecto pedagógico para construir relações significativas.

1.5.1 - Na relação com a educadora

O vínculo estabelecido entre o aluno e a educadora foi essencial para sua adaptação escolar, proporcionando segurança e acolhimento. No entanto, essa forte

ligação também gerou desafios, pois o aluno demonstrava dependência emocional, reagindo com choro e desconforto diante da ausência temporária da educadora. Essa situação sugere que ele ainda estava em processo de desenvolvimento emocional.

Diante disso, torna-se necessário um equilíbrio entre oferecer apoio e estimular, gradualmente, a adaptação à presença de outros adultos. Essa abordagem contribui para o fortalecimento da autonomia emocional e da capacidade de lidar com mudanças, habilidades fundamentais para o convívio social futuro.

1.5.2 - Na relação com as crianças

O aluno apresentou progresso social ao longo do tempo, melhorando suas interações com os colegas. Em 03/05, começou a brincar com mais cuidado, embora ainda empurrasse sem perceber o impacto. Sua crescente empatia, demonstrada pela atenção aos colegas machucados, revelou avanço na compreensão emocional.

Com o tempo, tornou-se mais ativo nas brincadeiras e passou a expressar afeto por meio de abraços e gestos carinhosos, fortalecendo laços afetivos e sua adaptação ao ambiente escolar. Seu progresso indica uma maior consciência emocional, essencial para futuras interações sociais.

CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

Este estudo analisou o impacto da construção de vínculos afetivos entre uma educadora infanto-juvenil e um aluno com Síndrome de Down, destacando a importância desse relacionamento para seu desenvolvimento. A pesquisa contextualizou a trajetória das políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, evidenciando avanços e desafios em nível mundial, nacional e municipal, com ênfase na realidade de Hortolândia.

As mudanças na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), especialmente sua atualização em 2020, trouxeram preocupações sobre a possível terceirização do atendimento especializado, o que pode comprometer a qualidade do suporte oferecido. No âmbito municipal, percebe-se um esforço para aprimorar a inclusão, mas ainda há obstáculos, como a falta de salas de recursos multifuncionais e desafios logísticos para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar.

O estudo evidenciou que o acompanhamento especializado favorece o desenvolvimento social, cognitivo, motor e fonológico da criança, além de criar um ambiente escolar mais acolhedor. A leitura foi destacada como mediadora do vínculo entre educador e aluno, fortalecendo a confiança e o aprendizado. A ausência de registros sobre a afetividade na relação com a professora sugere um vínculo mais próximo com a educadora infanto-juvenil, ressaltando a complementaridade entre esses profissionais. Conforme Leite (2012), a qualidade da mediação pedagógica influencia diretamente os vínculos escolares, tornando a afetividade e a leitura ferramentas essenciais para um ensino mais humanizado e eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. *(Re)*organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. e239688, 2020.

ANDRADE, L. R. M. de; FALCÃO, J. T. da R. Trabalho docente no município de Natal: perfil e risco psicossocial. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 144, p. 704–720, jul. 2018.

ASSOCIAÇÃO MARIA DO CARMO. *Processo seletivo para agentes educacionais de apoio inclusivo (Município de Hortolândia/SP)*. Hortolândia, 2024. Disponível em: <https://aemc.org.br/contato/processos-seletivos/>. Acesso em: 07 maio 2025.

BAIOCCHI, J. C. C. B. *Formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história*. Campinas: [s.n.], 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/901364>. Acesso em: 07 maio 2025.

BARBOSA, M. G. Educação, vida precária e capacitação. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 144, p. 584–599, jul. 2018.

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

BORGES, Kamylla Pereira. *Trabalho, precarização e adoecimento docente*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. v. 1. 195 p.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 914, de 06 de setembro de 1993. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914impressao.htm. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm#art60. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/D6215impressao.htm. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 07 maio 2025.

BUENO, J. G. S. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. 2006. Projeto de pesquisa.

CARDOSO, H. F. et al. Síndrome de burnout: análise da literatura nacional entre 2006 e 2015. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 121-128, jun. 2017.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; SILVA, Juliana Ribeiro da. A relação entre o processamento fonológico e a habilidade de leitura: evidência da síndrome de Down e da síndrome de Williams. Belo Horizonte, p. 151-159, 2008.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.

CARMO, A. A. do. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília: MEC/Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

COPPEDE, Aline Cirelli; CAMPOS, Ana Carolina de; SANTOS, Denise Castilho Cabrera; ROCHA, Nelci Adriana Cicuta Ferreira. Desempenho motor fino e funcionalidade em crianças com síndrome de Down. *Fisioterapia e Pesquisa*, v. 19, p. 363-368, 2012.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de

09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124 p.

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

EVES, V. N. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 25, p. 1-18, 2021.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FILUS, Josiane Fujisawa. *Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia-SP*. Campinas: [s.n.], 2011. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470721>. Acesso em: 07 maio 2025.

IBGE. *Censo 2022: população e domicílios – primeiros resultados*. Atualizado em 22/12/2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/hortolandia/panorama>. Acesso em: 07 maio 2025.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação. In: **AZZI, R.; SADALLA, A. M. F.** *Psicologia e formação*. 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas Psicológicos* [online], v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>. Acesso em: 07 maio 2025.

LOPES, Gustavo Esteves. *Memória em construção: Hortolândia e sua gente em narrativas e imagens*. 1. ed. Americana: Adonis, 2015. p. 1-472.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

NIC.br; Governo Britânico; Governo Federal. *Guia de boas práticas para acessibilidade digital: programa de cooperação entre Reino Unido e Brasil em acesso digital*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/guia-boas-praticas-para-acessibilidade-digital.pdf>. Acesso em: 07 maio 2025.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e249236, 2021.

OLIVEIRA, L. C. de et al. Aumento da síndrome de burnout em pandemia nos profissionais em geral. *Revista Mosaico*, v. 12, n. 2, p. 85-90, 2021.

PASCHOAL, Aparecido. *Hortolândia sempre*. 2. ed. São Paulo: Edilivro, 2012. p. 1-142.

PEREIRA, E. C. de C. S.; RAMOS, M. F. H.; RAMOS, E. M. L. S. Síndrome de burnout e autoeficácia em professores de educação física. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 27, e270045, 2022.

PORTAL EDUCAÇÃO NA REDE HORTOLÂNDIA. CIER – Centro Integrado de Educação e Reabilitação. Disponível em: <https://portaleducacao.hortolandia.sp.gov.br/>. Acesso em: 07 maio 2025.

Proposta Curricular da Educação Básica de Hortolândia: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Hortolândia: SMECT/IBSA, 2021.

SANFILIPPO, F. et al. Prevalência de burnout entre médicos atuantes em terapia intensiva: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Terapia Intensiva* [online], v. 32, n. 3, p. 458-467, 2022.

SANTOS, A. A. D.; NASCIMENTO SOBRINHO, C. L. Revisão sistemática da prevalência da síndrome de burnout em professores do ensino fundamental e médio. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 35, n. 2, p. 299-319, 2011. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/307>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SILVA, A. M. Uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Moquetá, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020.

SILVA, M.; GUEDES-PINTO, A. L. Práticas de letramento com crianças pequenas: possibilidades na alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022619>. Acesso em: 07 maio 2025.

SILVA, Otto Marques da. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.

SUCUPIRA LINS, M. J. C. Natureza da educação e filosofia da educação. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 31-39, jan./jun. 2013.

SUCUPIRA LINS, M. J. C. A filosofia da educação a partir do pensamento de von Hildebrand. In: **SUCUPIRA LINS, M. J. C.; MIRANDA, B. R. C. (Org.).** *Filosofia da pessoa e educação: Dietrich von Hildebrand*. Curitiba: CRV, 2018. p. 73-85.

VICENTE, C. T. V.; SILVA, G. M. Infanticídio indígena: conflitos entre tradição cultural e direitos humanos. *Revista Cadernos de Campo*, Araraquara, v. 23, n. 00, e023022, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47284/cdc.v23i00.1831>. Acesso em: 07 maio 2025.

VYGOTSKY, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. **Paulo Bezerra**. São Paulo: Martins Fontes, 200



Caderno de Divulgação Científica



Coordenação de Pesquisa e Divulgação Científica
da Faculdade de Educação da Unicamp

cpdcfe@unicamp.br
www.fe.unicamp.br/pesquisa