

ORGANIZADORES

Francisca Vilandia de Alencar

Marina Pires Barbosa

Relna Fagundes Fernandes

Suely Gonçalves de Souza

Wendell Siqueira Marinho

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume **IV**

ORGANIZADORES

Francisca Vilandia de Alencar

Marina Pires Barbosa

Relna Fagundes Fernandes

Suely Gonçalves de Souza

Wendell Siqueira Marinho

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume **IV**

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S115

Saberes em construção: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporânea / Organização Francisca Vilandia de Alencar. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais organizadores: Marina Pires Barbosa, Relna Fagundes Fernandes, Suely Gonçalves de Souza, Wendell Siqueira Marinho.

Coleção Saberes em Construção. Volume IV

Livro em PDF

IISBN 978-85-7221-774-3

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3

1. Educação. 2. Cultura. 3. Desigualdades sociais. 4. Produção do conhecimento. 5. Relações sociais. I. Alencar, Francisca Vilandia de (Org.). II. Barbosa, Marina Pires (Org.). III. Fernandes, Relna Fagundes (Org.). IV. Souza, Suely Gonçalves de (Org.). V. Marinho, Wendell Siqueira (Org.). VI. Título.

CDD: 371.1

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Cultura e Sociedade

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Chat GPT - AI Generator, creativedia.studio, Freepik - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Belarius Sans, Lucida Fax
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Francisca Vilandia de Alencar Marina Pires Barbosa Relna Fagundes Fernandes Suely Gonçalves de Souza Wendell Siqueira Marinho

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação	13
---------------------------	-----------

Francisca Vilandía de Alencar

Prefácio.....	18
----------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Elaine Caliman

Elisangela Martins de Faria

Francisca Bertodo da Silva

Práticas, memórias e agentes:

a construção da identidade institucional

da Escola Alice Ferreira do Carmo

na educação especial em Morrinhos-GO.....	21
---	-----------

CAPÍTULO 2

Elisangela Martins de Faria

Elaine Caliman

Francisca Bertodo da Silva

Do corpo escolar ao corpo terapêutico:

a educação física no campo da reabilitação

e da saúde mental em Morrinhos-GO.....	37
--	-----------

CAPÍTULO 3

Istelina Rosa Tomaz

Secília Rodrigues Rosa

Memória, ancestralidade e resistência:

a umbanda como lugar de construção identitária

e preservação da memória afro-brasileira.....	53
---	-----------

CAPÍTULO 4

Istelina Rosa Tomaz

Narrativas cruzadas:

como catolicismo e umbanda moldam

territorialidades do sagrado.....71

CAPÍTULO 5

Wellivan Pereira Caixeta

Kameliana Martins Cândido Caixeta

Telmary Netto Cerqueira Leão

Nair Souza dos Santos

Turismo como eixo estruturante

e reconfiguração socioespacial de cidades:

uma análise a partir da literatura geográfica..... 87

CAPÍTULO 6

Rosa Marineide Mendes da Cruz

Keila Cristina da Costa Marega

Relna Fagundes Fernandes

Hellen Cristina Cândido Teixeira

Concepção teórica de um sistema

web para acompanhamento

do desempenho escolar:

articulações entre gestão educacional,

tecnologias digitais..... 108

CAPÍTULO 7

Hellen Cristina Cândido Teixeira

Deuzilene Machado Rocha Leal

Marina Pires Barbosa

Relna Fagundes Fernandes

Entre o reconhecimento legal

e a desvalorização material:

o lugar histórico do professor

nas políticas educacionais brasileiras..... 122

CAPÍTULO 8

Yarla Simão Souza

Francisca Vilandia de Alencar

Deuzilene Machado Rocha Leal

Nair Souza dos Santos

**Índice H5 e as redes de coautoria
dos docentes dos programas
de pós-graduação da Universidade
Estadual do Ceará:**

uma análise da realidade das faculdades FECLI e FECLESC..... 142

CAPÍTULO 9

Suely Gonçalves de Souza

Wendell Siqueira Marinho

Lidiane Neves Evangelista

Hanen Sarkis Kanaan

Karla Francisca de Souza

**A BNCC como arquitetura política
da educação brasileira:**

currículo, hegemonia e disputa de projetos..... 161

CAPÍTULO 10

Wendell Siqueira Marinho

Suely Gonçalves de Souza

Wellivan Pereira Caixeta

Kameliana Martins Cândido Caixeta

Karla Francisca de Souza

**Abordagens didáticas
e currículo no ensino de história
na educação de jovens e adultos:**

análise crítica a partir de Caldas Novas (GO)..... 198

CAPÍTULO 11

Marina Pires Barbosa

Francisca Bertodo da Silva

Nair Souza dos Santos

Reina Fagundes Fernandes

Hellen Cristina Cândido Teixeira

A precarização estrutural do trabalho

docente no capitalismo contemporâneo:

formação, gênero, neoliberalismo e crise da educação..... 222

Sobre as organizadoras

e o organizador..... 260

Sobre as autoras e os autores.....262

Índice remissivo.....267

APRESENTAÇÃO

O volume IV de *Saberes em construção: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporâneas* consolida um movimento intelectual que ultrapassa a simples reunião de textos tematicamente próximos. Trata-se de uma obra que se estrutura a partir de uma problemática comum: compreender como educação, cultura e desigualdades são produzidas historicamente em contextos marcados por assimetrias de poder, disputas simbólicas e determinações materiais. Nesse sentido, os capítulos não se organizam de forma fragmentada, mas compõem um campo de interlocução no qual diferentes objetos empíricos permitem apreender a totalidade social em suas múltiplas mediações.

A abertura do volume, com o Capítulo 1, "PRÁTICAS, MEMÓRIAS E AGENTES: a construção da identidade institucional da Escola Alice Ferreira do Carmo na educação especial em Morrinhos-GO", estabelece um eixo fundamental para a compreensão da obra. Ao tratar a escola como construção histórica, o texto rompe com a ideia de instituição como estrutura dada, evidenciando-a como resultado de práticas sociais, disputas simbólicas e processos de legitimação. A análise demonstra que, em contextos de ausência estatal, a sociedade civil, especialmente por meio do protagonismo feminino, assume funções estruturantes na constituição da educação especial, revelando uma dinâmica na qual filantropia, memória e poder se entrelaçam.

Essa problematização se desdobra no Capítulo 2, "DO CORPO ESCOLAR AO CORPO TERAPÊUTICO: a Educação Física no campo da reabilitação e da saúde mental em Morrinhos-GO", ao deslocar o foco da instituição para o corpo como categoria histórica.

O texto evidencia que o corpo não é um dado natural, mas objeto de intervenção social, inicialmente disciplinado pela escola e posteriormente incorporado às políticas de saúde. A passagem do corpo escolar ao corpo terapêutico não constitui ruptura, mas reconfiguração de práticas de controle e cuidado, nas quais persistem tensões entre medicalização, inclusão e precarização do trabalho profissional.

O volume amplia sua densidade analítica ao incorporar, no Capítulo 3, "MEMÓRIA, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA: a Umbanda como lugar de construção identitária e preservação da memória afro-brasileira", uma reflexão sobre as religiões de matriz africana como espaços de produção de memória e resistência. Ao situar a Umbanda como território de construção identitária, o texto explicita como práticas culturais operam contra processos históricos de apagamento, evidenciando que a memória não é apenas preservação, mas campo de disputa política e racial.

Essa dimensão se complexifica no Capítulo 4, "NARRATIVAS CRUZADAS: como catolicismo e umbanda moldam territorialidades do sagrado", que analisa as interações e tensões entre diferentes matrizes religiosas. Ao investigar as territorialidades do sagrado, o capítulo demonstra que o espaço religioso é também espaço político, no qual se produzem hierarquias, pertencimentos e formas de exclusão, revelando a centralidade da religião na organização das relações sociais.

A análise das dinâmicas socioespaciais ganha centralidade no Capítulo 5, "TURISMO COMO EIXO ESTRUTURANTE E RECONFIGURAÇÃO SOCIOESPACIAL DE CIDADES: uma análise a partir da literatura geográfica". Ao interpretar o turismo como vetor de reorganização do espaço urbano, o texto evidencia como processos econômicos produzem novas formas de desigualdade, redefinindo usos do território e relações sociais, especialmente em cidades que passam a depender dessa atividade como eixo estruturante.

A inserção das tecnologias no campo educacional é tematizada no Capítulo 6, "CONCEPÇÃO TEÓRICA DE UM SISTEMA WEB PARA ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO ESCOLAR: articulações entre gestão educacional, tecnologias digitais". O capítulo analisa as implicações do uso de ferramentas digitais na gestão escolar, evidenciando que a produção e o controle de dados educacionais se inserem em lógicas mais amplas de racionalização e monitoramento, que reconfiguram as práticas pedagógicas e administrativas.

A historicidade do trabalho docente é aprofundada no Capítulo 7, "ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E A DESVALORIZAÇÃO MATERIAL: o lugar histórico do professor nas políticas educacionais brasileiras". O texto explicita a contradição entre a ampliação formal de direitos e a persistência de condições materiais precárias, situando o professor no interior das transformações do trabalho no capitalismo contemporâneo, marcado por intensificação, desvalorização e instabilidade.

No campo da produção científica, o Capítulo 8, "ÍNDICE H5 E AS REDES DE COAUTORIA DOS DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: uma análise da realidade das Faculdades FECLI e FECLESC", desloca a análise para o interior da academia. Ao examinar métricas e redes de coautoria, o texto evidencia como a produção do conhecimento se organiza segundo critérios de visibilidade e produtividade, revelando hierarquias e dinâmicas de legitimação no campo científico.

A dimensão política do currículo é tensionada no Capítulo 9, "A BNCC COMO ARQUITETURA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: currículo, hegemonia e disputa de projetos". O capítulo interpreta a Base Nacional Comum Curricular como instrumento de reorganização da educação sob determinadas orientações ideológicas, evidenciando que o currículo é espaço de disputa entre projetos societários, no qual se definem conteúdos, valores e formas de formação.

Essa discussão se articula ao Capítulo 10, “ABORDAGENS DIDÁTICAS E CURRÍCULO NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: análise crítica a partir de Caldas Novas (GO)”, que examina práticas pedagógicas concretas. O texto evidencia os desafios específicos da Educação de Jovens e Adultos, destacando a necessidade de articulação entre conteúdo, experiência e realidade social dos sujeitos, em um contexto marcado por desigualdades educacionais históricas.

O volume se encerra com o Capítulo 11, “A PRECARIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: formação, gênero, neoliberalismo e crise da educação”, que sintetiza, em chave estrutural, muitas das questões discutidas ao longo da obra. Ao articular trabalho docente, gênero e neoliberalismo, o texto evidencia que a crise da educação não pode ser compreendida isoladamente, mas como expressão das transformações do capitalismo contemporâneo, que intensificam a exploração do trabalho e reconfiguram as políticas educacionais.

Considerados em conjunto, os capítulos evidenciam que a educação não é um campo autônomo, mas atravessado por relações econômicas, culturais e políticas. A escola, o corpo, a religião, o território, a tecnologia e o trabalho docente aparecem como dimensões interligadas de uma mesma totalidade social, na qual se produzem e reproduzem desigualdades.

Dessa forma, este volume contribui para o avanço de uma leitura crítica da educação contemporânea, ao evidenciar que suas contradições não se explicam por fatores isolados, mas por processos históricos que articulam Estado, sociedade civil e dinâmica do capital. Ao mesmo tempo, revela que, mesmo em contextos adversos, sujeitos concretos produzem práticas, constroem memórias e elaboram formas de resistência, o que reafirma a centralidade da experiência social na compreensão dos processos educativos.

Mais do que apresentar resultados de pesquisas, esta obra inscreve-se como intervenção no debate acadêmico, ao propor uma leitura que articula empiria e teoria, singularidade e totalidade, contribuindo para a compreensão das relações entre educação, cultura e desigualdades nas sociedades contemporâneas.

PREFÁCIO

Escrever este prefácio, estando também na organização desta obra, me coloca em uma posição que não é apenas técnica, mas implicada. A leitura que apresento aqui não é externa nem neutra; ela é resultado de um processo de acompanhamento, de diálogo e de construção coletiva que atravessou a elaboração deste volume. Por isso, o que procuro fazer é registrar o que esta obra passou a significar para mim enquanto pesquisadora e enquanto alguém que participou diretamente de sua organização.

Ao ler o conjunto dos textos, o primeiro movimento que realizo é o de afastar uma compreensão fragmentada. Ainda que os capítulos partam de objetos distintos, o que se constrói ao longo do livro é uma unidade analítica bastante evidente. Essa unidade não está na repetição de temas, mas na forma como todos os textos, em alguma medida, tratam a educação como fenômeno histórico e social, atravessado por relações de poder, por disputas simbólicas e por condições materiais concretas.

O que mais me chama atenção é que esta obra não se limita a olhar para a educação a partir de dentro da escola. Ao contrário, ela desloca constantemente esse olhar, inserindo a educação em uma rede mais ampla de relações. Nesse movimento, o corpo aparece como objeto de intervenção social, a religião como espaço de memória e disputa, o território como expressão de processos econômicos e o trabalho como categoria central para compreender a própria estrutura educacional. Essa articulação amplia o alcance da análise e impede que a educação seja tratada de forma isolada.

Outro aspecto que considero fundamental é a forma como o livro evidencia a distância entre aquilo que está posto no plano

normativo e aquilo que se materializa na realidade. Ao longo da leitura, torna-se evidente que políticas públicas, diretrizes curriculares e discursos institucionais não operam de maneira automática. Eles são apropriados, tensionados e, muitas vezes, limitados pelas condições concretas em que se inserem. Essa percepção desloca a análise de uma leitura normativa para uma leitura histórica e situada.

Há também, de forma bastante consistente, uma preocupação em compreender os processos de produção de memória. Isso aparece tanto nas instituições quanto nas práticas culturais e religiosas. A memória não surge como registro neutro do passado, mas como construção social, marcada por escolhas, disputas e silenciamentos. Essa dimensão é importante porque permite compreender como identidades são constituídas e legitimadas ao longo do tempo.

Ao mesmo tempo, a obra evidencia que o campo educacional está profundamente atravessado pelas transformações do trabalho. A leitura dos textos me leva a compreender que não é possível discutir formação docente, prática pedagógica ou organização escolar sem considerar as condições materiais em que o trabalho se realiza. A precarização, nesse sentido, não aparece como fenômeno pontual, mas como expressão de uma lógica mais ampla que reorganiza o trabalho no capitalismo contemporâneo.

Outro ponto que emerge de forma clara é o próprio funcionamento do campo acadêmico. A produção do conhecimento, as formas de avaliação, as redes de colaboração e os critérios de legitimidade não são tratados como dados naturais. Eles também são problematizados, o que permite deslocar o olhar para dentro da universidade e reconhecer que o conhecimento é produzido em meio a disputas, hierarquias e critérios que não são neutros.

Diante disso, o que compreendo é que esta obra representa, no campo acadêmico, um esforço de articulação entre teoria e realidade concreta. Não se trata de um livro que se limita à formulação

conceitual, mas de uma produção que busca interpretar processos históricos a partir de experiências situadas, sem perder de vista a totalidade social. Essa articulação, para mim, é um dos pontos mais relevantes do volume.

Enquanto organizadora, reconheço que este livro também expressa um compromisso coletivo. Há aqui uma preocupação em produzir conhecimento que não se restrinja à descrição de fenômenos, mas que permita compreender as relações que estruturam a sociedade. Isso implica assumir que a educação está inserida em um conjunto de contradições que precisam ser analisadas com rigor teórico e atenção à realidade.

Assim, o que este volume representa não é apenas a reunião de pesquisas. Ele se configura como um espaço de elaboração crítica, no qual diferentes trajetórias acadêmicas se encontram para pensar problemas que são comuns, ainda que se manifestem de formas distintas. É nesse encontro que o livro ganha densidade e relevância.

Escrever este prefácio, portanto, é também registrar esse processo. Um processo que não se encerra na publicação da obra, mas que permanece aberto, na medida em que os debates aqui apresentados podem ser retomados, tensionados e aprofundados por outras pesquisas. É nesse sentido que convido a leitura: não como recepção passiva, mas como continuidade de um movimento de reflexão sobre educação, cultura e desigualdades.

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e bolsista Capes.

1

*Elaine Caliman
Elisangela Martins de Faria
Francisca Bertodo da Silva*

PRÁTICAS, MEMÓRIAS E AGENTES:

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL
DA ESCOLA ALICE FERREIRA DO CARMO
NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MORRINHOS-GO

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.1)

RESUMO

O artigo examina a formação histórica da identidade institucional da Escola Alice Ferreira do Carmo, em Morrinhos-GO, inserindo-a no contexto da educação especial brasileira. O estudo evidencia que a origem da escola não resulta de uma política pública estruturada, mas de iniciativas comunitárias marcadas pelo protagonismo feminino e pela ação de redes locais de solidariedade. A análise considera que a instituição foi construída em meio à ausência do Estado e à necessidade social de atendimento às pessoas com deficiência, configurando-se como experiência típica de interiorização da educação especial no Brasil. O nome da escola, ao homenagear uma figura local, converte-se em elemento de coesão e legitimação simbólica, atuando como mecanismo de memória e pertencimento. O trabalho educativo e terapêutico, desenvolvido ao longo de sua trajetória, expressa tanto práticas de cuidado quanto de disciplina, revelando a coexistência de elementos filantrópicos e pedagógicos. O estudo conclui que a identidade da escola é produto de processos sociais e históricos de longa duração, nos quais cultura, poder e memória se articulam. A instituição representa, assim, um espaço de permanência e transformação, no qual a educação especial se afirma como campo de atuação comunitária e de disputa por reconhecimento.

Palavras-chave: Educação especial. Memória institucional. Cultura e poder. Identidade escolar. Morrinhos-GO.

INTRODUÇÃO

A história das instituições não se limita à sucessão de leis, prédios ou cargos. Elas se produzem no entrelaçamento de práticas, memórias e disputas simbólicas. A Escola Alice Ferreira do Carmo, localizada em Morrinhos-GO, insere-se nesse campo. Sua trajetória, iniciada na segunda metade do século XX, revela que a educação especial no interior do país não surgiu como política de Estado consolidada, mas como ação de grupos sociais, sobretudo mulheres, que interpretaram necessidades locais e criaram respostas institucionais (Mazzotta, 2001).

O estudo parte da compreensão de que a escola é expressão de cultura e poder. Cultura, aqui, não é ornamento, mas produção de sentidos, como afirma Williams (1979). Poder, por sua vez, não se reduz ao aparato estatal, mas se exerce nas relações sociais, nas formas de consenso e direção moral, conforme Gramsci (2004). Assim, a Escola Alice Ferreira do Carmo é tratada não apenas como local de atendimento a pessoas com deficiência, mas como espaço de produção de identidades, práticas educativas e memórias coletivas.

A atribuição do nome “Alice Ferreira do Carmo” à instituição não foi gesto neutro. Nomear é instituir. Conforme Bourdieu (2001), trata-se de rito simbólico que consagra uma memória e organiza um pertencimento. O nome torna-se dispositivo de coesão, legitima práticas e projeta expectativas. Ele condensa a relação entre memória e poder, pois transforma uma trajetória pessoal em princípio de identidade coletiva (Le Goff, 2013).

A educação especial no Brasil, conforme Jannuzzi (2004) e Mendes (2007), percorreu caminhos marcados pela filantropia, pela assistência e, mais recentemente, pela noção de direito. A Escola Alice Ferreira do Carmo atravessa essas fases. Seu percurso evidencia tensões entre cuidado e disciplinamento, entre solidariedade e ausência

de políticas públicas. Esse movimento não é linear: é resultado de disputas, de resistências e de reinvenções no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a questão que orienta esta investigação teórica é: **como práticas, agentes e memórias construíram a identidade institucional da Escola Alice Ferreira do Carmo no campo da educação especial em Morrinhos-GO?** Não se trata de narrar fatos isolados, mas de compreender como experiências, classificações e símbolos foram se sedimentando ao longo do tempo, produzindo sentidos de permanência e legitimidade (Chartier, 1990).

Metodologicamente, este texto assume caráter bibliográfico e documental. Não se utiliza material empírico das entrevistas previstas na dissertação. Trabalha-se com autores da história cultural, da história da educação especial e registros públicos sobre a instituição. O foco está na problematização teórica da escola como produto de práticas sociais e de disputas simbólicas.

A relevância desta abordagem reside no fato de que poucas instituições locais são analisadas sob a lente da cultura e do poder. Revisitar a Escola Alice Ferreira do Carmo por essa via significa tensionar a ideia de escola como espaço neutro, revelando sua inserção em tramas de memória, gênero, filantropia e Estado. Significa, ainda, contribuir para a historiografia da educação especial fora dos grandes centros.

Assim, compreender a Escola Alice Ferreira do Carmo exige deslocar o olhar: da escola como estrutura para a escola como experiência; da memória como arquivo para a memória como construção; da educação especial como serviço para a educação especial como campo de disputas culturais. É nesse horizonte que o texto prossegue, examinando os fundamentos teóricos que sustentam essa análise.

AÇÃO COMUNITÁRIA, PROTAGONISMO FEMININO E REDES DE SOLIDARIEDADE

A origem de inúmeras instituições de educação especial no Brasil não se deu prioritariamente pelo Estado, mas por iniciativas comunitárias e filantrópicas, muitas vezes sustentadas por mulheres que assumiram responsabilidades administrativas, afetivas e pedagógicas (Jannuzzi, 2004). A Escola Alice Ferreira do Carmo, fundada em Morrinhos-GO, integra este padrão histórico: surgiu do engajamento de famílias, voluntárias e lideranças locais diante da ausência de políticas públicas estruturadas para pessoas com deficiência. A institucionalização do atendimento não desmente esse protagonismo; antes, o incorpora e legitima.

Nesse sentido, a categoria de sociedade civil proposta por Gramsci (2004) é pertinente para interpretar essa experiência. A escola não emerge como extensão automática do Estado, mas como iniciativa da sociedade civil que ocupa lacunas estatais, organizando práticas educativas e terapêuticas. Trata-se do que o autor denomina “aparelhos privados de hegemonia”, nos quais sujeitos comuns produzem consensos, exercem direção moral e disputam projetos de sociedade (Gramsci, 2004). A prática comunitária, portanto, é forma de poder, mesmo que não se reconheça como tal.

O protagonismo feminino ganhou relevo nesse processo. Mulheres: professoras, mães, lideranças religiosas ou comunitárias, assumiram a organização do trabalho escolar, a administração de recursos escassos e a mediação com autoridades municipais. Esse dado histórico confirma a análise de Thompson (1981), segundo a qual a experiência é o ponto de partida para a ação social e política. Essas mulheres mobilizaram capital moral e redes de confiança para instituir e manter a escola, mesmo com restrita participação formal nas estruturas decisórias do Estado.

Bourdieu (2001) oferece instrumentos para compreender esse protagonismo feminino como forma de capital simbólico. Embora muitas dessas mulheres não detivessem poder econômico ou político, possuíam autoridade derivada do reconhecimento comunitário, da dedicação pública e da legitimidade moral construída no cotidiano. Tal capital simbólico conferiu-lhes condições de criar e sustentar a instituição, de negociar apoios e de dar legitimidade ao projeto educacional.

Além da ação individual, a institucionalização se deu por meio de redes de solidariedade. Essas redes articulavam famílias, associações locais, profissionais da saúde, grupos religiosos e setores filantrópicos. Chartier (1990) contribui ao afirmar que práticas sociais produzem representações compartilhadas; nesse caso, a deficiência deixou de ser apenas responsabilidade familiar e passou a ser percebida como questão coletiva. A atuação da Escola Alice Ferreira do Carmo transformou a percepção pública sobre o lugar das pessoas com deficiência no município.

No entanto, essas redes não podem ser romantizadas. Elas expressam formas de solidariedade e, ao mesmo tempo, relações de poder. A ausência de políticas públicas robustas transferiu para a comunidade responsabilidades que seriam do Estado. Nesse cenário, a filantropia opera como resposta concreta, mas também como forma de naturalizar a desresponsabilização estatal (Mazzotta, 2001). A escola se constituiu na tensão entre direito e caridade, entre cuidado e tutela.

A ação comunitária também envolve disputa por legitimidade. Atribuir o nome "Alice Ferreira do Carmo" à escola não apenas homenageia uma pessoa, mas constitui uma narrativa sobre quem é autorizado a representar aquela instituição. Bourdieu (2001) denomina esse processo como rito de instituição: um ato simbólico que cria distinções e consolida uma memória. A escolha do nome confere identidade, estabelece genealogias e formula expectativas de conduta.

A leitura histórica mostra que essas iniciativas femininas e comunitárias não operavam no vazio. Elas dialogavam com discursos médicos, religiosos e pedagógicos, reconstruindo práticas de cuidado e escolarização conforme os recursos disponíveis. Williams (1979) define cultura como processo ativo de criação de significados; nesse sentido, as práticas desenvolvidas na escola traduzem formas de compreender deficiência, infância, família e comunidade em Morrinhos-GO.

Essas experiências revelam ainda o que Thompson (1998) chama de "economia moral". Não se trata apenas de assistência, mas de noções partilhadas de justiça, responsabilidade e pertencimento. A sustentação da escola não se explica somente por leis ou políticas, mas por valores internalizados, expectativas comunitárias e compromissos construídos no cotidiano. Essa moralidade produz laços, mas também delimita quem é visto como merecedor ou não de apoio.

Por fim, a ação comunitária e o protagonismo feminino constituem elementos centrais da identidade institucional da Escola Alice Ferreira do Carmo. Eles não são episódios pontuais, mas bases sobre as quais se edificou a legitimidade da escola. Esses elementos mostram que a instituição é resultado de uma prática histórica de enraizamento social, na qual cultura, poder e memória se entrelaçam. Compreender essa gênese é essencial para interpretar seus desdobramentos simbólicos, pedagógicos e políticos.

O NOME COMO MEMÓRIA E IDENTIDADE: ALICE FERREIRA DO CARMO COMO SÍMBOLWO

A nomeação de uma instituição não constitui mero ato administrativo, mas um rito de instituição no sentido proposto por Bourdieu (2001): um gesto que cria distinções, estabelece fronteiras simbólicas e legitima uma determinada ordem. A escolha do

nome “Alice Ferreira do Carmo” inscreve a escola em uma narrativa memorialística específica, vinculando sua existência a uma trajetória individual considerada exemplar. Nomear é produzir identidade e, simultaneamente, delimitar quem possui autoridade para representar a instituição.

Halbwachs (2006) destaca que a memória é sempre coletiva, ainda que se manifeste por meio de indivíduos. Assim, a memória institucional da Escola Alice Ferreira do Carmo recorre a uma figura-personagem que passa a condensar valores atribuídos à fundação da escola: iniciativa comunitária, dedicação, cuidado. Esse processo constrói uma memória seletiva, na qual o nome funciona como eixo de coesão, produzindo pertencimento entre alunos, profissionais e comunidade.

Para Le Goff (2013), a memória não é apenas preservação, mas construção. Toda memória institucional implica escolha: o que se mantém, o que se esquece, quem é inscrito e quem é excluído da narrativa. Nesse sentido, Alice Ferreira do Carmo não é apenas uma homenagem; é uma operação de poder que define qual história se torna oficial, e qual permanece silenciada. A instituição, ao carregar esse nome, organiza sua identidade a partir de uma genealogia definida.

A lógica dessa escolha envolve o que Nora (1993) denomina *lugares de memória*. A escola torna-se, ela mesma, um suporte dessa memória: seu nome, sua fachada, os documentos institucionais e cerimônias funcionam como materializações de um passado continuamente ativado. Nessas práticas, a memória deixa de ser espontânea para se tornar administrada e ritualizada. O nome-persona, assim, instaura uma forma de imortalidade institucional.

Chartier (1990) contribui ao afirmar que toda representação social é produto de disputas. A memória não está dada; é construída a partir de conflitos entre diferentes versões do passado.

Assim, a escolha de Alice como patrona oculta outras trajetórias possíveis — de professoras, terapeutas, gestores ou mães que também contribuíram à construção da escola. O nome, portanto, não é espelho da realidade, mas construção representacional que orienta a leitura do passado.

No campo da educação especial, esse tipo de nomeação é recorrente. Instituições foram frequentemente associadas a figuras femininas vinculadas ao cuidado, à caridade ou à dedicação (Jannuzzi, 2004). Tal prática reforça padrões de gênero na memória institucional brasileira, associando o feminino à esfera da proteção social. Assim, a escolha de Alice não é episódica, mas parte de um regime de memória que articula gênero, assistência e poder (Bourdieu, 2001).

A nomeação institui também expectativas normativas. Inspirada na análise gramsciana, pode-se dizer que Alice Ferreira do Carmo converte-se em intelectual orgânica póstuma — não porque produziu teoria, mas porque sua imagem legitima uma determinada concepção de educação especial, associada à moral da abnegação, da filantropia e da responsabilidade comunitária (Gramsci, 2004). O nome exerce função pedagógica no interior da sociedade civil.

Esse processo memorial, contudo, é sempre tensionado. A personalização da história pode apagar as condições materiais e políticas que permitiram a existência da escola: convênios públicos, legislações, disputas por recursos e relações com o Estado. O nome reconcilia conflitos ao condensá-los em uma narrativa harmônica. Aqui, cabe a crítica proposta por Le Goff (2013): a memória também serve aos poderes.

Ao mesmo tempo, o nome opera como dispositivo de continuidade institucional. Em contextos de escassez de registros e arquivos, a memória personificada torna-se mecanismo de transmissão intergeracional, sustentando a legitimidade da escola. Conforme Assmann (2008), memórias que se vinculam a nomes e

símbolos são mais facilmente preservadas nos circuitos culturais locais. No caso de Morrinhos, a escola tornou-se referência identitária para a comunidade.

Por fim, compreender o nome “Alice Ferreira do Carmo” como símbolo implica deslocá-lo da esfera da homenagem e interpretá-lo como operação discursiva e política. Ele estabiliza sentidos, legitima práticas, naturaliza hierarquias e dirige o olhar sobre quem pode falar em nome da instituição. O nome é uma forma de poder simbólico, porque produz realidade e é nesse ponto que se liga à construção da identidade institucional.

EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS DO TRABALHO EDUCATIVO E TERAPÊUTICO

O trabalho educativo e terapêutico desenvolvido em instituições de educação especial constitui campo de práticas e representações atravessado por relações de poder, moralidade e técnica. Na Escola Alice Ferreira do Carmo, tais práticas configuram modos históricos de compreender a deficiência, a infância e o cuidado. Thompson (1981) destaca que a experiência é forma pela qual sujeitos significam sua vida social; nesse sentido, docentes, terapeutas, famílias e estudantes participam de uma experiência comum, mediada por desigualdades e afetos, mas também por normas institucionais.

Esse trabalho não deve ser reduzido a vocação ou caridade, mas compreendido como prática cultural (Williams, 1979). A sala de atendimento, o plano terapêutico, o gesto de cuidado, os relatórios pedagógicos e as reuniões com famílias são práticas que produzem significados sobre autonomia, dependência, normalidade e diferença. Chartier (1990) afirma que práticas produzem representações, e representam aquilo que produzem. Assim, a rotina na

educação especial não é neutra: ela institui modos de ver o corpo, o tempo, o desenvolvimento.

O campo da educação especial foi historicamente articulado à medicina e à filantropia (Jannuzzi, 2004). Dessa interdependência emergiu a ideia de que o trabalho terapêutico deveria simultaneamente corrigir e proteger. Mendes (2007) aponta que a educação especial moderna deslocou-se progressivamente da assistência segregadora para propostas de suporte pedagógico e inclusão, sem abolir completamente a lógica terapêutica. Essas transições também se manifestam no interior de instituições como a escola de Morrinhos.

A relação entre educadores e estudantes é atravessada por assimetrias, mas também por trocas simbólicas. Bourdieu (2001) lembra que o poder pedagógico se exerce por meio de um “monopólio legítimo da fala autorizada”. O educador define o ritmo, legitima saberes, interpreta comportamentos. Porém, essa autoridade não opera isoladamente: ela é validada pela confiança das famílias, pelas redes comunitárias e pela própria estrutura institucional.

As práticas terapêuticas, por sua vez, inserem a educação especial no campo da “biopolítica” – governo da vida e dos corpos, como analisado por Foucault (1979). Diagnósticos, laudos médicos, relatórios de desenvolvimento e protocolos de estimulação traduzem o corpo da criança em linguagem técnica. Essa tradução não é neutra: ela produz identidades clínicas, define quem precisa de tratamento e quais trajetórias escolares são possíveis ou negadas (Mazzotta, 2001).

O trabalho educativo, no entanto, não se reduz à técnica. Experiências de professoras e cuidadores evidenciam o que Thompson (1998) chama de “economia moral do cuidado”: o compromisso com o outro não apenas por obrigação institucional, mas por uma ética partilhada que articula proximidade, responsabilidade e pertencimento comunitário. Isso não elimina conflitos; antes, os

torna visíveis: escassez de recursos, sobrecarga de trabalho, ausência de reconhecimento formal.

Essa dimensão moral é inseparável da dimensão política. Quando uma professora adapta materiais com recursos próprios, ou quando familiares reivindicam atendimento especializado, produzem micropolíticas que tensionam a fronteira entre direito e favor (Mendes, 2007). Gramsci (2004) permite compreender esses sujeitos como “intelectuais orgânicos do cotidiano”, que, mesmo sem nomeação formal, criam direção moral e cultural no interior da sociedade civil.

Memória e prática se imbricam no cotidiano institucional. Le Goff (2013) mostra que a memória se produz no presente, ao ser contada e ritualizada. A escola constrói sua memória pelas práticas diárias: o coro de hinos, a celebração de datas, as fotografias, os relatos de ex-alunos. São formas de narrar a si mesma e de justificar sua continuidade. A prática terapêutica e educativa, assim, é também prática de memória que legitima a existência da instituição.

Williams (1979) afirma que cultura é também “estrutura de sentimento”: formas pelas quais uma época sente e interpreta a vida social. O trabalho na educação especial é atravessado por essas estruturas: a persistência, o silêncio, a espera, a frustração e as pequenas conquistas. Esses elementos constituem sensibilidades coletivas, não como experiência privada, mas como prática partilhada entre docentes, estudantes e famílias.

Assim, o trabalho educativo e terapêutico na Escola Alice Ferreira do Carmo é lugar de produção de sentidos, artefatos e identidades. Ele articula técnica e afeto, disciplina e solidariedade, norma e improviso. Mais do que cumprir funções administrativas, sustenta a identidade institucional, produz memória e cria formas de pertencimento. É, portanto, dimensão central na construção histórica da escola e no modo como ela se inseriu no campo da educação especial em Morrinhos-GO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica da Escola Alice Ferreira do Carmo permite compreender que sua formação institucional não resulta de um ato administrativo isolado, mas de uma prática social prolongada. A instituição emerge no cruzamento entre demandas locais, ausência estatal e redes comunitárias. Esse movimento reforça a tese de que a educação especial, em contextos não metropolitanos, foi constituída por experiências sociais antes de se tornar política pública (Jannuzzi, 2004).

A identidade institucional da escola não se funda em marcos legais ou documentos oficiais, mas na sedimentação de práticas, na atuação de agentes sociais e na produção de memórias. Conforme Thompson (1981), são as experiências vividas que se tornam matéria da história. Na escola, essas experiências tomaram forma por meio do trabalho de mulheres, de iniciativas filantrópicas e da criação de formas próprias de cuidado e escolarização.

Atribuir o nome “Alice Ferreira do Carmo” à instituição significou ancorar a memória institucional em uma figura-persona. Tal escolha produziu um rito de consagração, conferindo legitimidade simbólica e criando um eixo de identidade (Bourdieu, 2001). O nome não é apenas homenagem, mas instrumento de poder e narrativa: define o que deve ser lembrado e determina quem pode falar em nome da escola (Le Goff, 2013).

As práticas educativas e terapêuticas evidenciam que a escola opera na fronteira entre pedagogia, cuidado e saúde. Essas práticas atualizam disputas entre assistência e direito, tutela e autonomia, voluntariado e profissionalização (Mazzotta, 2001). O cotidiano institucional é, assim, lugar de construção de significados sobre deficiência, corpo e cidadania, conforme discutem Williams (1979) e Chartier (1990).

A escola se configura como espaço de hegemonia no sentido gramsciano. Ela produz direção moral e intelectual ao organizar expectativas sobre normalidade, inclusão e responsabilidade comunitária (Gramsci, 2004). Esse poder, no entanto, não se exerce de forma coercitiva, mas por meio do consenso, da confiança e da legitimidade conquistada na sociedade civil (Coutinho, 1992).

As redes de solidariedade que deram origem à instituição também revelam contradições. De um lado, expressam formas espontâneas de organização social; de outro, denunciam a ausência de políticas públicas consistentes. Tal ambivalência confirma que a filantropia pode suprir necessidades imediatas, mas também naturaliza a transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade (Mendes, 2007).

A memória institucional, construída por registros orais, documentos escolares e rituais comemorativos, desempenha papel central na continuidade da escola. Ela opera como mecanismo de legitimação e preservação de identidades (Halbwachs, 2006). Ao narrar sua própria história, a escola organiza o passado para justificar sua permanência no presente e projetar futuros possíveis.

O estudo evidenciou que a Escola Alice Ferreira do Carmo se consolidou como espaço de produção cultural. Ela não apenas oferece atendimento, mas cria formas de pertencimento, modos de agir e de pensar. A cultura institucional não é neutra: expressa disputas por reconhecimento, saber e autoridade, inserindo-se no campo mais abrangente das relações entre cultura, poder e memória.

Responder à questão norteadora — como práticas, memórias e agentes construíram a identidade institucional da escola — tornou-se possível ao articular autores como Williams, Thompson, Chartier, Gramsci e Le Goff. A identidade não é essência, mas processo histórico. Ela é continuamente reconstruída nas relações entre escola, comunidade e Estado.

Por fim, compreender essa instituição exige reconhecer que sua existência resulta da combinação entre experiência social, produção de memória e disputas por legitimidade. A escola permanece porque articula passado e presente, reproduz práticas e reinventa sentidos. E é nesse movimento — entre arquivo, gesto e palavra — que a identidade institucional da Escola Alice Ferreira do Carmo continua sendo produzida.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

ESCOLA MUNICIPAL ALICE FERREIRA DO CARMO. **Dados institucionais e indicadores educacionais**. QEdU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 19 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023: dados da Escola Alice Ferreira do Carmo**. Brasília: INEP, 2024.

JANNUZZI, Gilberta S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

MORRINHOS (GO). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Estrutura da educação e histórico da Escola Alice Ferreira do Carmo**. Morrinhos, 2024. Disponível em: <https://www.morrinhos.go.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2025.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

PLANTÃO MORRINHOS. **Escola Alice Ferreira do Carmo se destaca na educação especial em Morrinhos**. Morrinhos, 2020. Disponível em: <https://www.plantaomorrinhos.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1997. p. 63-79.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade (1780-1950)**. São Paulo: Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

2

*Elisangela Martins de Faria
Elaine Caliman
Francisca Bertodo da Silva*

DO CORPO ESCOLAR AO CORPO TERAPÊUTICO:

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DA REABILITAÇÃO
E DA SAÚDE MENTAL EM MORRINHOS-GO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.2

RESUMO

O artigo examina o processo histórico de deslocamento da Educação Física brasileira do ambiente escolar para o campo da reabilitação e da saúde mental. Desde o final do século XIX, essa área foi estruturada para a formação de corpos disciplinados, produtivos e saudáveis segundo os interesses do Estado e das políticas de modernização. A partir da segunda metade do século XX, com a ampliação das políticas públicas de saúde e a criação do Sistema Único de Saúde, a Educação Física passou a ser incorporada em programas de prevenção e reabilitação, assumindo novas funções técnicas e institucionais. Em Morrinhos-GO, entre 2015 e 2025, o Centro de Habilitação e Reabilitação Alice Ferreira do Carmo expressa esse movimento de transição: o corpo, antes tratado como objeto de correção, passa a ser compreendido como campo de intervenção terapêutica e social. A presença do educador físico em equipes multiprofissionais reflete mudanças nas concepções de saúde, deficiência e cuidado, mas também revela permanências, como a precarização do trabalho e a subordinação a lógicas biomédicas. A análise busca compreender essas tensões e identificar em que medida a Educação Física, ao atuar na reabilitação e na saúde mental, redefine sua função histórica e cultural.

Palavras-chave: Educação Física. Corpo e saúde. Reabilitação. Saúde mental.

INTRODUÇÃO

A história da Educação Física no Brasil evidencia que o corpo, longe de ser realidade biológica neutra, constitui uma construção social atravessada por práticas de disciplinamento, moralização e controle. Inicialmente inserida no ambiente escolar com funções higienistas, nacionalistas e militares, a Educação Física consolidou-se como instrumento de formação de corpos úteis, produtivos e obedientes (Rodrigues, 2001). Nas últimas décadas, porém, esse campo profissional passou a expandir-se para além da escola, inserindo-se em espaços de saúde coletiva, assistência e reabilitação, indicando uma mudança profunda em seus sentidos históricos, culturais e institucionais (Freitas, 2003).

Esse deslocamento revela uma inflexão: do corpo escolar para o corpo terapêutico. Ou seja, o corpo deixa de ser apenas objeto de disciplina e rendimento, para se tornar corpo de cuidado, reabilitação e saúde integral. Esse processo não ocorre de maneira espontânea, mas é efeito de políticas públicas, transformações sociais e disputas por legitimidade entre saberes profissionais (Lucena, 2004). Nas instituições de reabilitação, como o Centro Alice Ferreira do Carmo, localizado em Morrinhos-GO, essa transição torna-se visível entre 2015 e 2025, quando educadores físicos passam a compor equipes multiprofissionais voltadas à saúde física e mental.

A escolha desse objeto se fundamenta na necessidade de interpretar historicamente o lugar social do educador físico. O artigo adota como eixo analítico a cultura e o poder, conforme a proposta da disciplina "História, Cultura e Poder" do PPGHIS/UEG. Parte-se da compreensão de que instituições, profissões e práticas corporais não são naturais, mas produtos de relações sociais e de disputas simbólicas (Chartier, 1990). O Centro Alice Ferreira do Carmo é tomado como espaço cultural, onde corpo, deficiência, saúde e cuidado são significados e ressignificados historicamente.

O problema que orienta a reflexão é: **como a Educação Física transita do campo escolar para o campo terapêutico, assumindo papel na promoção da saúde física e mental em instituições públicas do interior de Goiás?** E mais: **o que esse deslocamento revela sobre as relações entre corpo, cultura e poder no Brasil contemporâneo?** O objetivo geral é analisar, sob perspectiva histórico-cultural, a inserção do educador físico na lógica da reabilitação e da saúde mental, tomando o Centro como referência simbólica e institucional.

Essa abordagem fundamenta-se em autores que interpretam o corpo como espaço de poder (Foucault, 1979), a cultura como prática e produção de significados (Williams, 1979), a hegemonia como direção intelectual e moral (Gramsci, 2004) e a memória como construção institucional (Le Goff, 2013). Ao mesmo tempo, dialoga com a história da educação especial (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2001), da saúde coletiva (Mendes, 2007) e da Educação Física no SUS (Roble; Scagliusi, 2012). Não se trata de descrever vivências individuais, mas de problematizar processos históricos e culturais.

Nesse contexto, o Centro de Reabilitação é analisado como espaço onde práticas corporais, discursos médicos e políticas públicas intersectam-se na produção de normas, identidades e cuidados. O corpo do usuário, antes visto como incapaz ou inválido, torna-se corpo possível, corpo em reabilitação, corpo que exige intervenção técnica e política.

A justificativa situa-se no campo da História por duas razões: primeiro, porque revisita a Educação Física fora da escola – um espaço ainda pouco explorado pela historiografia; segundo, porque coloca o corpo e a saúde mental como categorias históricas, e não apenas biomédicas. Com isso, desloca a Educação Física do lugar de atividade esportiva para o de prática cultural vinculada a políticas públicas, assistência e cuidado em saúde.

Sendo assim, este artigo se organiza em duas seções. A primeira discute o corpo, a cultura e o poder como fundamentos para compreender a Educação Física no Brasil. A segunda analisa a passagem do corpo escolar ao corpo terapêutico, abordando a atuação do educador físico no contexto da reabilitação e saúde mental, com destaque para o Centro Alice Ferreira do Carmo, entre 2015 e 2025.

CORPO, CULTURA E PODER: DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À SAÚDE COLETIVA

O corpo, na perspectiva histórica e cultural, não é dado natural, mas construção social permeada por práticas, saberes e relações de poder. Desde a modernidade, as instituições (escola, quartel, hospital) produziram modos de disciplinar corpos, regulando gestos, ritmos e comportamentos. A Educação Física emerge nesse contexto como dispositivo pedagógico voltado à formação de corpos úteis, higiênicos e obedientes, articulando ciência, moral e Estado.

Nas escolas brasileiras do final do século XIX e início do XX, a Educação Física assumiu funções higienistas, médicas e patrióticas (Rodrigues, 2001). A formação corporal visava preparar cidadãos saudáveis para o trabalho e para a nação. O corpo escolar era corpo disciplinado: controlado em filas, marchas e exercícios padronizados. A Educação Física constituía tecnologia de governo do corpo coletivo, alinhada à lógica da modernização estatal.

Michel Foucault denomina esse processo de "biopolítica": o poder que se volta ao corpo populacional, regulando vida, saúde e produtividade (Foucault, 1979). No Brasil, esse poder se materializou em reformas escolares, inspeções de saúde e obrigatoriedade de práticas físicas. O corpo da criança tornou-se campo de intervenção estatal. O educador físico, embora subordinado à lógica escolar, participava dessas estratégias de vigilância e normatização.

A cultura, conforme Williams (1979), não é ornamento da sociedade, mas processo ativo de produção de significados. Desse modo, a Educação Física deve ser entendida como prática cultural que cria sentidos para o corpo: o corpo disciplinado, o corpo saudável, o corpo produtivo. Cada época imprime sobre ele uma "estrutura de sentimento", isto é, maneiras de sentir, agir e perceber socialmente construídas.

Thompson (1981), por sua vez, enfatiza que as experiências históricas dos sujeitos configuram lutas e resistências. Logo, entende-se que o corpo não é apenas objeto de domínio, mas também de expressão e agência. A Educação Física, nesse sentido, não pode ser reduzida a imposição disciplinar; ela também é espaço de experiência, de prazer, de sociabilidade. Contudo, essas experiências são atravessadas por relações de classe, gênero e poder.

Pierre Bourdieu (2001) contribui com a noção de *habitus*: esquemas incorporados que orientam gestos, posturas e percepções. A Educação Física, ao repetir movimentos e ritmos, participa da construção de corpos habituados a obedecer, competir ou resistir. O corpo não fala apenas da biologia individual, mas do lugar social de quem o habita. Por isso, a cultura corporal é sempre política.

A transição do corpo escolar ao corpo terapêutico ocorre quando a Educação Física deixa o espaço exclusivo da escola e adentra hospitais, centros de reabilitação, unidades de saúde. Esse deslocamento aparece formalmente com o SUS, criado pela Constituição de 1988, que reconhece a saúde como direito universal e integra atividades físicas como práticas promotoras de saúde pública (Brasil, 1988).

Esse processo é reforçado com a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), de 2006, que inclui práticas corporais como estratégia de prevenção de doenças crônicas e promoção do bem-estar físico e mental (Brasil, 2006). A Educação Física passa

a ser reconhecida como profissão da saúde e incluída em equipes multiprofissionais. Surge um novo lugar de atuação: não mais apenas ensinar movimentos, mas cuidar de corpos.

A cultura biomédica, no entanto, influencia essa transição. Muitas vezes o corpo passa a ser visto como máquina a ser conservada, tratado por protocolos fisioterapêuticos e clínicos (Freitas, 2003). A Educação Física, ao entrar nesse campo, precisa deslocar-se da lógica da performance para a lógica do cuidado. Essa mudança não é consensual: gera disputas de território entre profissionais da saúde.

Williams (1979) lembra que nenhuma prática cultural existe fora de conflitos. A entrada da Educação Física na saúde tensiona fronteiras institucionais. Quem cuida do corpo doente? O médico? O fisioterapeuta? O educador físico? A resposta envolve disputas por legitimidade, regulamentação e reconhecimento público. A legislação brasileira, por sua vez, passou a normatizar esse campo.

A Lei nº 9.696/1998 regulamenta a profissão de Educação Física e cria o Sistema CONFEF/CREFs (Brasil, 1998). Ainda que ligada ao esporte e à academia, essa regulamentação abre caminho para sua atuação em saúde coletiva. Mais tarde, a Resolução nº 218/1997 do Conselho Nacional de Saúde inclui o educador físico como profissional de saúde. A profissão passa a ocupar o espaço da reabilitação e da saúde mental.

A Política Nacional de Saúde Mental, reorganizada a partir da Lei nº 10.216/2001, volta-se ao cuidado em liberdade, substituindo o modelo manicomial. Nesse cenário, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e instituições de reabilitação recebem profissionais de Educação Física para atuar com práticas corporais na saúde mental (Roble; Scagliusi, 2012). O corpo é pensado como território de sofrimento e de cura.

Chartier (1990) afirma que práticas são inseparáveis de representações. Assim, quando o educador físico trabalha com pessoas

em sofrimento psíquico ou com deficiência, não apenas aplica exercícios, mas produz sentidos sociais sobre corpo, normalidade e autonomia. O corpo terapêutico é representação em disputa: ora incapaz, ora reabilitável, ora sujeito de direitos.

A educação especial, historicamente ligada à filantropia e à caridade, também passa a incorporar a Educação Física como prática de inclusão e funcionalidade (Jannuzzi, 2004). O corpo da pessoa com deficiência deixa de ser invisível para se tornar alvo de políticas e intervenções. A Educação Física, nesse contexto, atua entre o cuidado e a normalização, entre a inclusão e o controle.

Mazzotta (2001) observa que instituições especializadas, como a APAE e centros de reabilitação, foram pioneiras na inserção de práticas corporais na educação especial. Entretanto, essas práticas nem sempre visavam autonomia; muitas reforçavam estereótipos de incapacidade. A partir dos anos 2000, com o paradigma da inclusão, a Educação Física começa a ser vista como direito, e não como terapia secundária.

Ademais, Le Goff (2013) afirma que memória institucional é construção deliberada. Ao incorporar a Educação Física, o centro produz nova memória: a do movimento como forma de cuidado, da saúde como direito, do corpo como lugar de dignidade. Essa memória não é neutra; resulta de disputas entre modelos biomédicos, assistenciais e educativos.

Thompson (1998) lembra que a experiência vivida é fonte de sentido histórico. Logo, reconhece-se que a prática do educador físico não é abstrata: é experiência real de instituições, políticas públicas e sujeitos em movimento. A teoria aqui mobilizada permite compreender a lógica dessa experiência.

Assim, a passagem do corpo escolar ao corpo terapêutico não significa ruptura total, mas reconfiguração histórica da Educação Física. Ela sai da lógica da disciplina e ingressa no campo do cuidado.

Esse caminho abre possibilidades e conflitos, que serão discutidos na seção seguinte, com foco no Centro de Habilitação e Reabilitação Alice Ferreira do Carmo, entre 2015 e 2025.

DO CORPO DISCIPLINADO AO CORPO TERAPÊUTICO: EDUCAÇÃO FÍSICA, REABILITAÇÃO E SAÚDE MENTAL NO CENTRO ALICE FERREIRA DO CARMO

A Escola e o Centro de Habilitação e Reabilitação Alice Ferreira do Carmo representam uma passagem de paradigma: de instituição escolar com práticas assistencialistas para espaço de cuidado, reabilitação e saúde mental. Entre 2015 e 2025, esse centro consolidou práticas corporais integradas às políticas de saúde coletiva, reabilitação neuromotora e atenção psicossocial.

A Educação Física nesse contexto deixa de se restringir ao esporte, ao rendimento ou à disciplina escolar para integrar projetos terapêuticos singulares. Trata-se de uma virada institucional: o corpo passa de objeto de instrução para objeto de cuidado. Essa mudança não elimina a dimensão disciplinar, mas a ressignifica. O movimento corporal passa a operar entre norma e autonomia, entre técnica e afeto (Roble; Scagliusi, 2012).

As Diretrizes do SUS e da Política Nacional de Saúde Mental (Brasil, 2001) apontam para práticas de cuidado integradas, em que o corpo não é apenas biológico, mas também social, simbólico e cultural. O educador físico, nesse cenário, passa a compor equipes multiprofissionais, junto a fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais e pedagogos. Sua função não é exercitar o corpo, mas produzir experiências de movimento com sentido para o sujeito.

A Educação Física encontra resistência nesse campo porque sua trajetória é marcada por discursos de performance, meritocracia e padronização corporal. Freitas (2003) indica que muitos

profissionais formados no paradigma esportivo enfrentam dificuldades em atuar em saúde coletiva. A reabilitação exige outra epistemologia: do corpo dócil passa-se ao corpo vulnerável, e daí ao corpo possível, em processo.

O Centro Alice Ferreira do Carmo, ao ser vinculado tanto à educação especial quanto à saúde pública municipal, torna-se laboratório dessa transição. A trajetória institucional revela a presença de projetos corporais ligados à estimulação motora, psicomotricidade, prevenção de dores, fortalecimento muscular e saúde mental. Essas práticas se inscrevem na lógica da reabilitação (Mazzotta, 2001).

No campo da deficiência, a Educação Física frequentemente oscilou entre dois modelos: o médico-reabilitador, que busca corrigir a funcionalidade do corpo, e o modelo social, que prioriza autonomia e participação. Jannuzzi (2004) afirma que instituições como essa historicamente operaram entre tutela e emancipação. O educador físico torna-se mediador entre esses paradigmas: nem médico, nem professor escolar, mas agente de movimento.

Segundo Foucault (1979), o corpo submetido à disciplina é treinado para obedecer. No centro de reabilitação, há outra forma de poder: o "poder pastoral", que cuida, orienta, acompanha, produz narrativas sobre progresso ou regressão. O educador físico participa desse poder ao acompanhar evoluções motoras, registrar práticas e inserir o corpo em relatórios institucionais. Cuidar também é normalizar.

No período 2015–2025, observou-se nacionalmente a expansão do Programa Saúde na Escola (PSE) e o fortalecimento da Atenção Primária à Saúde, com NASF (Núcleos de Apoio à Saúde da Família), onde educadores físicos passaram a atuar. Ainda que o Centro Alice Ferreira do Carmo não seja formalmente parte do NASF, ele se insere nessa lógica ampliada de cuidado intersetorial (Brasil, 2010).

O corpo terapêutico analisado aqui é um corpo político. Williams (1979) diria que ele carrega uma “estrutura de sentimento”: não é o corpo da competição, mas o corpo da sobrevivência, da dor, da superação silenciosa. O movimento, nesse contexto, não é para vencer, mas para existir. A Educação Física, então, se torna linguagem de presença.

Chartier (1990) lembra que representações não são neutras. Quando o corpo do usuário é representado como “deficiente”, “paciente” ou “aprendiz”, que práticas derivam dessas palavras? O educador físico, ao planejar intervenções, trabalha com essas representações. Se vê um corpo incapaz, prescreve pouco; se vê sujeito de direitos, oferece possibilidades.

A memória institucional também se constrói por meio de práticas corporais. Festivais de movimento, apresentações culturais, atividades psicomotoras comemorativas criam narrativas visuais do corpo que se movimenta apesar da dor. Le Goff (2013) mostra que memória é seleção: o que se escolhe lembrar? A criança que não andava e passou a andar? O idoso que retomou autonomia? São narrativas que legitimam a educação física como cuidado.

O campo da saúde mental traz outra dimensão. No CAPS e em instituições parceiras, a Educação Física atua no tratamento de depressão, ansiedade, autismo e esquizofrenia (Roble; Scagliusi, 2012). O movimento corporal passa a ser medicação simbólica. Caminhar, respirar, dançar tornam-se terapêutica. O corpo sente, recorda, reage. Move-se para viver.

Nesse contexto, o educador físico deixa de ser treinador e se aproxima do terapeuta. Não formalmente, mas pela prática. Foucault (1979) diria que esse saber híbrido constitui uma “microfísica do poder”: pequenas forças que conduzem gestos, respirações, olhares. Ele não cura no sentido médico, mas produz equilíbrio, alívio, pertencimento.

A ausência do Estado, especialmente em cidades do interior, faz com que instituições como o Centro assumam funções que extrapolam sua origem. Mendes (2007) observa que a inclusão, quando não acompanhada de investimento público, torna-se discurso vazio. A educação física, assim, opera em ambientes de carência material, produzindo cuidado com pouco.

Thompson (1981) lembra que toda experiência é situada em condições materiais. Se faltam materiais, espaços e salários, o trabalho corporal se dá na criatividade. Adaptam-se bolas, criam-se circuitos, utilizam-se cadeiras, elásticos, cordas. O corpo é o que resta quando o recurso acaba; é ferramenta e terreno de resistência.

Contudo, é preciso evitar romantizações. O educador físico, muitas vezes, é precarizado: contratos temporários, baixos salários, falta de reconhecimento institucional (Freitas, 2003). Atua sem protocolos claros, construindo legitimidade pela prática, não pelo estatuto. Isso revela a fragilidade do lugar do corpo na saúde pública.

A interdisciplinaridade, frequentemente exaltada, também é espaço de disputa. Psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e educadores físicos disputam legitimidade técnica. Jannuzzi (2004) mostra que, na educação especial, o poder de diagnosticar sempre foi mais valorizado do que o de acompanhar. O corpo, embora central, nem sempre é prioridade.

Ainda assim, a prática corporal produz efeitos concretos: melhora de tônus muscular, coordenação, respiração; mas também vínculos, rotinas, autoestima. Williams (1979) diria que essa experiência gera cultura. A cultura do cuidado, do riso, do esforço. Cultura de corpos que persistem.

O Centro Alice Ferreira do Carmo, sem ser hospital nem escola comum, encarna o entre-lugar. Suas práticas corporais não são esportivas nem médicas, mas culturais: gestos historicamente produzidos que dão dignidade ao movimento. Nessa fronteira,

o educador físico cria um novo saber: nem atleta, nem fisioterapeuta: agente de vida coletiva.

Assim, compreender o corpo terapêutico em Morrinhos-GO é compreender o Brasil: país onde saúde e educação se encontram na escassez, mas também na invenção. O educador físico torna-se testemunha de que o corpo não é apenas biológico, mas histórico. E que mover-se, mesmo pouco, é forma de existência e de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A passagem do corpo escolar ao corpo terapêutico, discutida ao longo do artigo, evidencia que a Educação Física não é estática nem restrita ao esporte ou à escola, mas campo que se reconfigura conforme transformações históricas, políticas e culturais. A análise permitiu compreender que, entre 2015 e 2025, a atuação da Educação Física em instituições como o Centro de Habilitação e Reabilitação Alice Ferreira do Carmo se insere em um processo mais amplo de deslocamento da lógica disciplinar para a lógica do cuidado, em diálogo com políticas de saúde, inclusão e reabilitação.

Constatou-se que a Educação Física, ao adentrar esses espaços, rompe parcialmente com sua função histórica de disciplinar e normalizar corpos, assumindo papéis ligados à saúde coletiva, à reabilitação e ao cuidado interdisciplinar. Contudo, esse deslocamento não elimina as marcas do passado higienista, militar e escolar. Pelo contrário, elas se resignificam.

No Centro Alice Ferreira do Carmo, a atuação do educador físico passa a ser associada à promoção da autonomia, à construção de vínculos e ao alívio do sofrimento, especialmente no campo da deficiência e da saúde mental. Logo, a presença desse profissional está associada a práticas terapêuticas, psicomotoras, lúdicas e

sociais, que contribuem para a produção de novas formas de pertencimento institucional. O corpo deixa de ser apenas corrigido ou treinado; torna-se corpo vivido, corpo que sente e produz memória.

Do ponto de vista teórico, as categorias de cultura (Williams, 1979), experiência (Thompson, 1981), poder (Gramsci, 2004), memória (Le Goff, 2013) e representação (Chartier, 1990) mostraram-se fundamentais para compreender a Educação Física como prática social e histórica. O educador físico, nesse contexto, pode ser interpretado como intelectual orgânico da sociedade civil, mediando entre políticas públicas e práticas cotidianas, entre corpo e território, entre técnica e experiência.

Ao mesmo tempo, persistem tensões: a precarização profissional, a ausência de políticas estruturadas no interior do país, a disputa de legitimidade entre áreas da saúde e a permanência de discursos assistencialistas. A Educação Física, ao ingressar na reabilitação, transita entre reconhecimento e marginalização institucional. Ainda assim, seu papel na construção de novas sensibilidades corporais, afetivas e comunitárias se mostra inegável.

Conclui-se que a atuação do educador físico no campo da reabilitação e da saúde mental em Morrinhos-GO não se reduz a uma função técnica. Ela constitui prática cultural e política, que produz memória, identidade e poder. O Centro Alice Ferreira do Carmo, ao incorporar esse profissional, simboliza a ampliação do conceito de cuidado — do corpo escolar para o corpo terapêutico; do movimento como disciplina para o movimento como existência.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

BRASIL. **Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREITAS, Marcos Alves de. **A atuação do profissional de Educação Física no serviço público de saúde: desafios e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JANNUZZI, Gilberta S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LUCENA, Renato de Souza. **Educação Física e saúde pública**. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

ROBLE, Otávio; SCAGLIUSI, Fernando Borges; MOREIRA, Wagner Wey. **A Educação Física nos contextos da saúde mental e atenção psicossocial**. In: ROCHA, Everardo Duarte Nunes (org.). **Corpo e saúde: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Hucitec, 2012.

RODRIGUES, Júlio Ricardo de Barros. **A Educação Física como disciplina escolar... Que história é essa?** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade (1780-1950).** São Paulo: Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.



3

*Istelina Rosa Tomaz
Secília Rodrigues Rosa*

MEMÓRIA, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA:

A UMBANDA COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA E PRESERVAÇÃO
DA MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.3)

RESUMO

O presente artigo investiga o papel da Umbanda como espaço de preservação da memória ancestral e construção de identidade coletiva frente ao racismo e ao apagamento histórico das religiões de matriz africana no Brasil. O objetivo geral do estudo é investigar como a Umbanda mobiliza a memória coletiva e ancestral para construir identidades, fortalecer o pertencimento e resistir à intolerância religiosa. A pesquisa adotou metodologia qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de literatura sobre memória, identidade e religiões afro-brasileiras, utilizando referenciais teóricos de Pierre Nora, Paul Ricoeur, Reginaldo Prandi, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento. Os resultados evidenciam que os terreiros funcionam como espaços de memória viva, onde a oralidade, os cantos, os rituais e a presença das entidades fortalecem a identidade coletiva. Constatou-se que a Umbanda atua como espaço de resistência cultural, enfrentando o racismo e o apagamento histórico, ao mesmo tempo em que produz pertencimento e reafirma a ancestralidade afro-brasileira. Conclui-se que a Umbanda representa um lugar de memória, onde ancestralidade, rito e oralidade se articulam para construir identidades, preservar saberes e resistir às tentativas de marginalização, consolidando-se como território simbólico de reexistência e afirmação cultural.

Palavras-chave: Umbanda; Memória ancestral; Ancestralidade afro-brasileira; Territórios de resistência.

INTRODUÇÃO

A Umbanda, religião brasileira constituída no início do século XX, representa um espaço fundamental de preservação da memória ancestral e de produção de identidades coletivas, especialmente no contexto das violências históricas sofridas pelas populações negras e indígenas. Desde o período colonial, as religiões de matriz africana foram perseguidas por instituições estatais, religiosas e midiáticas, o que gerou tentativas sistemáticas de apagamento cultural. Nesse cenário, os terreiros de Umbanda tornam-se lugares privilegiados de resistência e reexistência, mantendo práticas rituais, narrativas e simbologias que atravessam gerações.

A compreensão dessa dinâmica dialoga com a teoria da memória cultural desenvolvida por Jan Assmann (1938-2024), para quem os rituais, símbolos e narrativas mantêm vivas as memórias coletivas e fazem do passado uma presença contínua no presente. Da mesma forma, a noção de memória ferida e reapropriada, formulada por Paul Ricoeur (1913-2005), ajuda a interpretar como as comunidades umbandistas reelaboram suas experiências de violência simbólica e estrutural. No campo dos estudos afro-brasileiros, Reginaldo Prandi (1946) destaca a centralidade dos terreiros na construção das identidades religiosas e sociais, enquanto Gilmara Mariosa (pesquisadora contemporânea) evidencia seu papel como territórios negros de construção identitária. Além disso, as reflexões de Lélia Gonzalez (1935-1994) e Beatriz Nascimento (1942-1995) contribuem para compreender os terreiros como espaços de elaboração política da memória e da ancestralidade.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender a Umbanda para além de seu aspecto ritual, reconhecendo-a como um lugar de memória (no sentido proposto por Pierre Nora, 1931-2024) e um território simbólico de resistência contra o racismo e o apagamento cultural. A disputa entre memórias oficiais — como

a narrativa embranquecida da fundação da Umbanda por Zélio Fernandino de Moraes, analisada por André Luiz Freire Pereira (pesquisador contemporâneo) — e as memórias ancestrais transmitidas oralmente nos terreiros reforça a importância de analisar a religião sob a perspectiva da memória.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a Umbanda mobiliza a memória coletiva e ancestral para construir identidades, fortalecer vínculos comunitários e resistir à intolerância religiosa. Os objetivos específicos são: analisar a transmissão de saberes pela oralidade e pela prática ritual; compreender o papel das entidades e dos rituais na manutenção da memória coletiva; identificar como a intolerância religiosa busca apagar essas memórias e como os terreiros respondem por meio da resistência cultural; e discutir a Umbanda como território simbólico de reexistência.

A metodologia empregada é qualitativa e baseada em revisão bibliográfica, tomando como referência autores clássicos e contemporâneos dos estudos sobre memória, identidade e religiões afro-brasileiras. A análise considera textos teóricos, artigos científicos e documentos que abordam a constituição histórica, simbólica e sociocultural da Umbanda.

O trabalho está organizado em três seções: a primeira apresenta a introdução; a segunda discute o referencial teórico e a terceira e última seção traz as considerações finais, destacando a Umbanda como lugar de memória e resistência cultural.

MEMÓRIA CULTURAL E LUGARES DE MEMÓRIA

A teoria da memória cultural desenvolvida por Jan Assmann (1938-2024), egiptólogo alemão cuja obra ganha destaque a partir da década de 1980, constitui uma das principais referências contemporâneas para compreender como sociedades constroem, preservam e transmitem memórias coletivas ao longo do tempo. Em *Cultural*

Memory and Early Civilization [Memória Cultural e Civilização Antiga] (2011), Assmann diferencia a memória comunicativa, aquela vinculada ao cotidiano e às experiências de três a quatro gerações, da memória cultural, caracterizada por sua longa duração, formalização ritualística e ancoragem em símbolos, narrativas e práticas coletivas.

Segundo o autor, a memória cultural organiza-se por meio de suportes simbólicos que possibilitam a continuidade das tradições: *"Cultural memory is a form of collective memory that is stored and transmitted through symbolic forms such as texts, rites, monuments, and other cultural practices"* [A memória cultural é uma forma de memória coletiva que é armazenada e transmitida por meio de formas simbólicas, como textos, ritos, monumentos e outras práticas culturais] (Assmann, 2011, p. 36). Essa ideia reforça que a permanência de uma tradição não depende apenas da transmissão oral, mas de estruturas rituais e materiais capazes de garantir estabilidade e reconhecimento coletivo.

Assmann (2011) argumenta ainda que o rito desempenha um papel essencial na atualização do passado, permitindo que ele se torne presente e atue no cotidiano dos indivíduos. De modo indireto, o autor explica que os rituais funcionam como dispositivos de reatualização simbólica, nos quais a comunidade reinscreve continuamente sua história e seus significados. Assim, a repetição ritualística não apenas preserva a memória, mas também renova sua função dentro da vida social.

Ao destacar que *"Rituals connect the participants to a fixed point in the past, making this past present and effective in the community"* [Os rituais conectam os participantes a um ponto fixo no passado, tornando esse passado presente e eficaz na comunidade] (Assmann, 2011, p. 55), o autor evidencia que o rito é um mecanismo de ancoragem identitária. Essa perspectiva é particularmente relevante para o estudo de religiões de matriz africana, como a Umbanda, em que cantos, gestos, objetos sagrados e performances corporais atuam como suportes de memória coletiva.

Além disso, a teoria de Assmann ilumina a distinção entre o passado histórico e o passado mítico. Em sua interpretação, a memória cultural não visa reconstruir fatos de forma cronológica, mas produzir sentidos compartilhados que fortalecem a coesão do grupo. O autor afirma: "*Cultural memory does not reconstruct the past but constructs an image of the past that is functional for the present*" [A memória cultural não reconstrói o passado, mas constrói uma imagem do passado que seja funcional para o presente] (Assmann, 2011, p. 128). Essa formulação, reforça que a memória cultural tem valor não pela fidelidade ao acontecido, mas pela sua capacidade de orientar identidades e práticas contemporâneas.

Desse modo, ao analisar os terreiros de Umbanda, pode-se compreender que suas práticas rituais, cantos, narrativas espirituais e símbolos funcionam como suportes de uma memória ancestral que atravessa os limites da escrita e da historiografia oficial. Seguindo Assmann (2011), esses elementos podem ser interpretados como formas de manutenção de um passado que é continuamente atualizado nas vivências religiosas, atuando como fonte de pertencimento, identidade e resistência cultural.

LUGARES DE MEMÓRIA EM PIERRE NORA E OS TERREIROS AFRO-BRASILEIROS

A noção de "lugares de memória", elaborada por Pierre Nora, tornou-se fundamental para compreender como grupos sociais constroem e disputam sentidos sobre o passado. Em seu ensaio clássico, o autor afirma que o interesse pelos lugares de memória surge "*where memory crystallizes and secretes itself*" [onde a memória se cristaliza e se refugia] (Nora, 1989, p. 7). Essa emergência ocorre em contextos de enfraquecimento dos vínculos tradicionais com o passado, pois, conforme argumenta, "*there are no longer milieux de mémoire, real environments of memory*" [já não existem meios vivos de memória] (Nora, 1989, p. 7-8).

Para Nora (1989), os lugares de memória resultam da necessidade de preservar aquilo que já não pode mais ser transmitido de forma natural. Ele explica que a memória *"takes root in the concrete, in spaces, gestures, images, and objects"* [se enraíza no concreto, nos espaços, gestos, imagens e objetos] (Nora, 1989, p. 8). Assim, os lugares de memória não são apenas espaços físicos, mas fenômenos simbólicos e funcionais que atuam na organização da memória coletiva.

Eles se formam quando a memória deixa de ser vivida espontaneamente e passa a ser objeto de preservação consciente, pois *"history is the reconstruction, always problematic and incomplete, of what is no longer"* [a história é a reconstrução, sempre problemática e incompleta, daquilo que já não existe] (Nora, 1989, p. 8). Essa ruptura entre memória viva e memória organizada é o que motiva a criação de espaços destinados a manter a herança cultural.

Aplicando esse referencial à realidade afro-brasileira, os terreiros podem ser compreendidos como autênticos lugares de memória. Embora Nora (1989) não trate diretamente desse universo, sua teoria permite interpretá-los como espaços onde a memória ancestral permanece ativa e é continuamente reconstruída por meio de práticas coletivas. A compreensão de que a memória é *"a perpetually actual phenomenon, a bond tying us to the eternal present"* [um fenômeno sempre atual, um elo que nos prende ao presente eterno] (Nora, 1989, p. 8) ilumina o modo como os terreiros atualizam tradições, estabelecem vínculos comunitários e reafirmam identidades.

Os terreiros condensam história, ritualidade e continuidade cultural, funcionando como lugares onde passado e presente se entrelaçam. Neles, os saberes ancestrais transmitidos oralmente, as práticas rituais e os vínculos de pertencimento comunitário configuram um espaço de memória coletiva que se perpetua nas ações cotidianas.

A teoria de Nora (1989) também contribui para compreender a tensão entre memória oficial e memória ancestral. O autor observa que a memória coletiva é sempre plural, pois *"memory is by nature multiple and yet specific; collective, plural and yet individual"* [a memória é por natureza múltipla e específica; coletiva, plural e ao mesmo tempo individual] (Nora, 1989, p. 9). No entanto, ele destaca que os poderes instituídos tendem a unificar e normatizar o passado, produzindo uma memória oficial que busca homogeneizar as experiências históricas.

Nesse sentido, os terreiros constituem espaços que preservam narrativas e identidades frequentemente silenciadas pela memória dominante, afirmando saberes, práticas e cosmologias afro-brasileiras que resistem ao apagamento cultural. Articulando a teoria de Pierre Nora à realidade brasileira, compreende-se que esses territórios operam como lugares de memória que materializam e atualizam a ancestralidade afro-brasileira, funcionando como formas de contra-história sustentadas por uma memória ancestral que persiste apesar da estigmatização e das perseguições históricas. Neles, história, ritual, identidade e resistência se entrecruzam, preservando experiências marginalizadas e confrontando a memória oficial. Assim, os terreiros se revelam fundamentais para a manutenção e a vivificação de um passado que continua sendo reivindicado no presente, reforçando pertencimentos e reafirmando a historicidade dos povos de terreiro.

MEMÓRIA FERIDA E IDENTIDADE NARRATIVA: A PERSPECTIVA DE PAUL RICOEUR

A obra *A memória, a história, o esquecimento* (Ricoeur, 2007) apresenta uma reflexão aprofundada sobre a memória enquanto fenômeno humano, ético e narrativo. Para Ricoeur (2007), a memória é sempre marcada pelo esforço de fidelidade ao passado,

constituindo-se como um ato de reconhecimento e justiça: “designo por memória fiel o desejo de permanecer fiel ao passado” (Ricoeur, 2007, p. 91). Esse caráter ético é central para compreender como grupos historicamente marginalizados lutam para preservar experiências silenciadas ou distorcidas por narrativas hegemônicas.

É nessa perspectiva que o filósofo desenvolve a noção de memória ferida, associada às distorções produzidas pelos “abusos da memória”. Ricoeur (2007) explica que tais abusos ocorrem quando determinados grupos sofrem pressões externas que tentam controlar ou suprimir suas lembranças. Ele afirma que “a memória pode ser desencaminhada, manipulada ou até mesmo violentada” (Ricoeur, 2007, p. 92). A ferida da memória, portanto, nasce do conflito entre a experiência vivida e sua negação social, política ou simbólica — constituindo-se como trauma coletivo que se acumula no tempo.

Ricoeur (2007) observa que a memória sofre ameaças tanto pelo esquecimento forçado quanto pela imposição de discursos oficiais. Ao tratar dos mecanismos de dominação simbólica, ele destaca a existência de “políticas da memória” que tentam monopolizar a narrativa histórica e reduzir outras vozes ao silêncio. Assim, “toda memória corre o risco de ser instrumentalizada” (Ricoeur, 2007, p. 85), principalmente em contextos onde instituições buscam controlar quais lembranças podem ocupar o espaço público. Esse quadro é coerente com processos de apagamento das tradições afro-brasileiras, frequentemente submetidas à estigmatização e repressão.

Apesar das feridas, Ricoeur (2007) enfatiza que a memória possui uma dimensão ativa de reconstrução. O autor explica que lembrar é sempre um ato interpretativo: “toda memória é uma reconstrução” (Ricoeur, 2007, p. 79). Essa reconstrução ocorre sobretudo pela narrativa, que permite reelaborar significados e reinscrever experiências no presente. Nesse sentido, práticas rituais e tradições orais assumem papel central, pois “a memória vive pela atualização” (Ricoeur, 2007, p. 105). Assim, quando uma comunidade conta suas

histórias, celebra seus ritos e transmite seus ensinamentos, ela não apenas recorda, mas reapropria-se de sua própria memória, curando feridas produzidas pelo silenciamento.

À luz da teoria de Ricoeur (2007), é possível interpretar a trajetória da Umbanda como exemplo de memória ferida que busca reconstrução através do rito e da oralidade. Os processos de criminalização, estigmatização e racismo religioso funcionam como formas de "violência contra a memória", na medida em que negam a legitimidade das experiências e narrativas das comunidades umbandistas (Ricoeur, 2007). Em resposta, os terreiros tornam-se espaços onde a memória é continuamente atualizada, narrada e reconhecida. Na perspectiva de Ricoeur (2007), esse movimento pode ser compreendido como ação reparadora: "o reconhecimento restitui ao passado sua dignidade" (Ricoeur, 2007, p. 96). Assim, a Umbanda ressignifica o trauma e reafirma identidades negadas, transformando o esquecimento imposto em resistência simbólica.

RACISMO ESTRUTURAL E APAGAMENTO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

A compreensão do apagamento das religiões afro-brasileiras exige reconhecer que a intolerância religiosa no Brasil é expressão do racismo estrutural, isto é, de um conjunto de práticas, instituições e discursos que historicamente produziram a deslegitimação das cosmologias africanas. Como observa Oliveira (2018), o preconceito contra os cultos de matriz africana não se resume a um problema religioso, mas deriva de séculos de construção social da inferiorização da cultura negra, operada por mecanismos jurídicos, midiáticos e morais que definiram essas práticas como desviantes e perigosas. Esse processo tornou-se um dos pilares daquilo que a autora define como racismo religioso, categoria que busca dar conta da articulação entre discriminação racial e perseguição espiritual (Oliveira, 2021).

Historicamente, o Estado brasileiro desempenhou papel central na repressão às tradições afro-brasileiras, sobretudo entre o final do século XIX e meados do século XX. Registros policiais, códigos penais e ações sanitárias atuaram para criminalizar rituais, prender lideranças e confiscar objetos sagrados, configurando uma política de apagamento sistemático. Fernandes (2021), ao discutir a discriminação estatal, argumenta que essa repressão foi sustentada por discursos científicos e moralizantes que representavam as religiões de matriz africana como atraso ou superstição. Tal discurso também foi amplificado pela imprensa, que durante décadas produziu narrativas que associavam terreiros à criminalidade, fortalecendo estigmas que persistem até hoje (Fernandes, 2021).

No século XXI, embora a Constituição garanta liberdade religiosa, a violência contra terreiros permanece recorrente. Pesquisas recentes mostram que ataques físicos, destruição de casas de culto, agressões verbais e impedimento de práticas rituais seguem como mecanismos de eliminação simbólica. Hartikainen (2022) demonstra que a intolerância religiosa contemporânea opera com base em uma lógica de “hierarquização etnorracial do sagrado”, na qual religiões eurocristãs são legitimadas como normais, enquanto tradições negras continuam sendo tratadas como ilegítimas ou diabólicas. Esse processo reforça o que a autora chama de “deslocamento jurídico”, ou seja, a dificuldade de o Estado reconhecer plenamente a especificidade e o direito dessas comunidades a existirem sem perseguição.

O apagamento das religiões afro-brasileiras também se manifesta no campo da memória. A deslegitimação das práticas de terreiro tenta destruir não apenas os ritos, mas toda uma herança cultural e histórica transmitida por via oral, pela musicalidade, pelas entidades espirituais e pela organização comunitária. Segundo Barcelos (2021), a intolerância funciona como forma de “aniquilamento simbólico”, pois busca romper os laços que mantêm viva a memória ancestral — memória essa que estrutura identidades, pertencimentos e modos de existir no mundo. Tal processo é intensificado quando instituições

públicas e privadas silenciam ou marginalizam o papel civilizatório dessas tradições, apagando sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Ao analisar práticas de resistência, Luz; Castro; Mariosa (2018) argumentam que as comunidades de terreiro desenvolvem estratégias próprias de enfrentamento ao racismo religioso, a partir de redes de apoio, reafirmação dos rituais e ações coletivas de visibilização. Essas estratégias promovem o que os autores chamam de reconstrução comunitária da dignidade, elemento fundamental para contestar a violência simbólica e material que atinge essas religiões. Desse modo, as práticas de terreiro não apenas resistem ao apagamento, mas reafirmam a centralidade da memória ancestral como força de continuidade histórica.

Assim, o racismo religioso no Brasil configura-se como fenômeno que ultrapassa a intolerância individual e se insere em um sistema mais amplo de poder, que controla narrativas, espaços e formas de existência. O apagamento das religiões afro-brasileiras, longe de ser acidental, constitui parte de um projeto histórico de negar a legitimidade das culturas negras. Entretanto, como mostram Oliveira (2021), Hartikainen (2022) e Barcelos (2021), os terreiros persistem como espaços de resistência cultural, reafirmando memórias que o racismo tenta destruir. A leitura dessas autoras e autores revela que combater o racismo religioso é, acima de tudo, garantir que essas memórias continuem vivas, transmitidas e reconhecidas como parte essencial da história brasileira.

Os terreiros de Umbanda constituem espaços fundamentais na construção e preservação de identidades afro-brasileiras. Enquanto lugares de memória e sociabilidade, eles oferecem condições para que a comunidade elabore pertencimentos, reconstitua histórias e reinscreva ancestralidades silenciadas pela modernidade colonial brasileira. A literatura demonstra que tais espaços operam simultaneamente como território simbólico, núcleo comunitário,

espaço ritual e mecanismo político de resistência cultural. Conforme argumenta Catroga (2001), toda memória é construída em disputa e situada em um “campo de forças simbólicas” (Catroga, 2001, p. 42), o que torna os terreiros ambientes privilegiados para compreender como diferentes grupos reafirmam identidades historicamente apagadas.

Reginaldo Prandi (1996) estabelece que as religiões afro-brasileiras — como o Candomblé e a Umbanda — produzem formas de pertencimento que articulam cosmologia, comunidade e prática ritual. Segundo o autor, “a identidade religiosa é inseparável da organização simbólica do grupo” (Prandi, 1996, p. 57), de modo que o terreiro funciona como eixo articulador entre o indivíduo e sua coletividade. A pertença religiosa, para Prandi (1996), envolve um processo de reconhecimento mútuo, no qual o adepto se insere em uma “família espiritual” que recria valores, vínculos e sentidos de continuidade ancestral (Prandi, 1996).

Essa dimensão coletiva se torna ainda mais evidente quando o autor afirma que os terreiros constroem “comunidades de destino”, nas quais os sujeitos compartilham experiências, práticas e histórias que reforçam a coesão identitária (Prandi, 1996, p. 62). Assim, a Umbanda se sustenta como espaço de produção de identidade social, cultural e afetiva, constituindo uma forma ativa de resistência frente às pressões do racismo estrutural e do apagamento histórico das tradições afro-brasileiras.

Os estudos de Gilmara Mariosa (2016) aprofundam a compreensão dos terreiros como espaços territoriais e identitários. Para a autora, os terreiros configuram “territórios negros de memória e identidade”, nos quais se articulam práticas simbólicas, vínculos comunitários e sentidos compartilhados de ancestralidade (Mariosa, 2016, p. 148). Não se trata apenas de um espaço físico, mas de um território existencial, que organiza modos de ser, sentir e viver no mundo.

Mariosa (2016) argumenta que o território de terreiro é estruturado por relações de acolhimento, cuidado e reconhecimento, funcionando como lugar onde sujeitos racializados encontram pertencimento e legitimidade. Como afirma: “o território negro se constitui como espaço de reconstrução identitária e de afirmação política” (Mariosa, 2016, p. 150). Assim, no contexto da Umbanda, o terreiro torna-se dispositivo de resistência e reexistência, na medida em que permite à comunidade reinscrever sua própria narrativa em meio a processos históricos de silenciamento.

Além disso, Mariosa (2016) explica que a identidade coletiva é construída pela partilha de memórias, rituais e tradições orais, que reforçam o que ela denomina “nós comunitário” — um sentido de pertencimento que ultrapassa laços biológicos (Mariosa, 2016, p. 158). Esses “nós” umbandistas se estabelecem como alternativa à fragmentação identitária imposta pela violência racial e histórica, reafirmando ancestralidades e recriando possibilidades de existência.

As reflexões de Lélia Gonzalez (1998) e Beatriz Nascimento (1985), ampliam o entendimento dos terreiros como territórios identitários, integrando dimensões políticas, históricas e corporais da experiência negra no Brasil. Gonzalez (1988) enfatiza que a ancestralidade africana atua como “força política e cultural de resistência”, sendo fundamental na reconstrução das identidades negras no país (Gonzalez, 1988, p. 23). Para ela, a cultura afro-brasileira — expressa nos rituais religiosos, na oralidade e nos corpos — desafia o projeto de branqueamento e deslegitimação histórica das matrizes africanas.

Nessa mesma direção, Nascimento (1985) compreende o território como categoria central para a experiência negra. Segundo a autora, o território não é apenas um espaço físico, mas “um espaço de memória e continuidade histórica” que estrutura formas de pertencimento coletivo (Nascimento, 1985, p. 15). Em seus estudos sobre quilombos, Nascimento (1985) aponta que os territórios negros funcionam como “lugares de reexistência”, onde resistir é também preservar memória e projetar futuro (Nascimento, 1985).

Ao articular essas perspectivas à Umbanda, percebe-se que os terreiros atuam como territórios que articulam corpo, memória e identidade. Como argumenta Gonzalez, "o corpo negro é também um arquivo" (Gonzalez, 1988, p. 41), e nos rituais umbandistas esse corpo-arquivo atualiza a ancestralidade, reorganiza afetos e produz pertencimentos. Assim, os terreiros se constituem como espaços políticos de resistência ao racismo, ao apagamento cultural e à violência simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a Umbanda constitui um dos mais expressivos movimentos de reexistência e resistência cultural no Brasil, articulando memória ancestral, identidade coletiva e enfrentamento ao racismo religioso. À luz da teoria da memória cultural de Assmann (2011), compreende-se que os rituais, símbolos e narrativas presentes nos terreiros funcionam como suportes duradouros de tradição, capazes de atualizar continuamente um passado que orienta o presente e sustenta pertencimentos coletivos. Essa perspectiva reforça que a Umbanda não apenas preserva práticas ancestrais, mas reinscreve sentidos de continuidade histórica em um contexto marcado por séculos de apagamento.

A noção de lugares de memória formulada por Nora (1989) aprofunda esse entendimento ao mostrar que os terreiros se configuram como espaços onde a memória se cristaliza e se torna objeto de preservação consciente. Nesse cenário, os terreiros ultrapassam a dimensão ritualística e assumem papel central na disputa entre memória oficial e memória ancestral. Tornam-se, assim, ambientes de produção simbólica que resistem à imposição de narrativas homogêneas e se afirmam como *loci* de construção identitária, espiritual e histórica das comunidades afro-brasileiras.

A perspectiva de Ricoeur (2007) contribui para compreender a profundidade das marcas deixadas pelo processo de estigmatização e criminalização das religiões de matriz africana. A Umbanda carrega uma memória ferida, resultado de abusos, manipulações e tentativas de silenciamento que atravessam gerações. Entretanto, é justamente pela força narrativa e ritual que essa memória se reconstrói, permitindo que sujeitos e comunidades restituam dignidade às suas histórias e reelaborem traumas coletivos. O ato de lembrar, nesse contexto, torna-se um gesto político de reparação simbólica.

As discussões sobre racismo estrutural e racismo religioso apresentadas por Oliveira (2018, 2021), Fernandes (2021), Hartikainen (2022) e Barcelos (2021) demonstram que a violência contra as tradições afro-brasileiras não é um fenômeno episódico, mas parte de uma lógica institucionalizada que historicamente deslegitima essas práticas. Contudo, os terreiros mostram-se espaços de resistência ativa, promovendo estratégias de enfrentamento baseadas em redes de cuidado, fortalecimento comunitário e reivindicação de direitos, como evidenciam Cerqueira Luz *et al.* (2018). Assim, a Umbanda se afirma como prática social que desafia estruturas de poder e contesta formas sistemáticas de apagamento.

Os estudos de Prandi (1996), Mariosa (2016), Catroga (2001), Gonzalez (1988) e Nascimento (1985) ampliam essa compreensão ao demonstrar que os terreiros operam como territórios identitários e políticos, capazes de reorganizar vínculos, reconstruir pertencimentos e reafirmar ancestralidades. Esses espaços, ao articular corpo, memória e comunidade, revelam-se fundamentais para a produção de identidades negras e para a manutenção de cosmologias que resistem à lógica colonial e ao ideal assimilacionista do Estado brasileiro. A Umbanda, nesse sentido, constitui-se como território existencial onde a reexistência se manifesta na dimensão espiritual, cultural, histórica e política.

Diante disso, conclui-se que a Umbanda não é apenas uma religião, mas um sistema complexo de resistência e continuidade cultural. Seus terreiros são lugares de memória, de cura, de reconstrução e de produção de futuro. Ao atualizar a ancestralidade, elaborar feridas históricas e enfrentar as práticas de silenciamento que atravessam a sociedade brasileira, a Umbanda reafirma sua potência civilizatória e seu papel fundamental na preservação das identidades afro-brasileiras. Portanto, reconhecer a centralidade desses territórios significa também reconhecer a legitimidade das memórias negras e a urgência de combater todas as formas de racismo religioso que ainda ameaçam sua existência.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Jan. **Cultural memory and early civilization**: writing, remembrance, and political imagination. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

BARCELOS, Zuleica do Carmo Garcia de. O diálogo inter-religioso como estratégia de combate a intolerância religiosa sofrida pelas tradições afro-brasileiras. **Último Andar**, v. 24, n. 38, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/ua.v24i38.54922>. Acesso em: 18 nov. 2025.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A discriminação contra religiões afro-brasileiras: um debate entre intolerância e racismo religioso no Estado brasileiro. **Revista Calundu**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v5i2.41406>. Acesso em: 18 nov. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

HARTIKAINEN, Elina I. Intolerância religiosa, legislação étnico-racial e a mudança da paisagem dos direitos religiosos afro-brasileiros no Brasil do século XXI. **Abya-Yala: Journal on Access to Justice and Rights in the Americas**, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/abyayala.v6i1.39160>. Acesso em: 17 nov. 2025.

LUZ, Maria Abud Perez de Cerqueira; CASTRO, Vitória Gomes de; MARIOSA, Gabriela Santos. Resistências religiosas afro-brasileiras e indígenas contra a intolerância e o racismo no Brasil. **Sacrilégens**, v. 15, n. 2, 2018. DOI: 10.34019/2237-6151.2018.v15.27041. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-6151.2018.v15.27041>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MARIOSA, Gilmara Santos. Memórias sociais e a construção da identidade em territórios negros. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 145–163, abr. 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v22n1/v22n1a10.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz. **O que é quilombo. Rio de Janeiro**: Fundação Cultural Palmares, 1985.

NORA, Pierre. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. **Representations**, n. 26, Spring 1989, p. 7–24. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2928520>. Acesso em: 15 nov. 2025.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. Um panorama das violações e discriminações às religiões afro-brasileiras como expressão do racismo religioso. **Revista Calundu**, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v2i1.9545>. Acesso em: 13 nov. 2025.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso. **Revista Calundu**, v. 5, n. 1, 2021. DOI 10.26512/revistacalundu.v5i1.38722. Acesso em: 14 nov. 2025.

PRANDI, Reginaldo. Religiões afro-brasileiras: identidade e resistência. **Revista de Ciências Sociais**, São Paulo: Edusp, 1996. Disponível em: https://reginaldoprandi.fflch.usp.br/sites/reginaldoprandi.fflch.usp.br/files/inline-files/As_religioes_afro_brasileiras_e_seus_seguidores.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/351008777/RICOEUR-Paul-a-Memoria-A-Historia-o-Esquecimento-I-e-II>. Acesso em: 18 nov. 2025.

4

Istelina Rosa Tomaz

NARRATIVAS CRUZADAS: COMO CATOLICISMO E UMBANDA MOLDAM TERRITORIALIDADES DO SAGRADO

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.4)

RESUMO

Este artigo analisa como o Catolicismo e a Umbanda constroem, reinterpretam e disputam territorialidades do sagrado no espaço urbano brasileiro, evidenciando dinâmicas simbólicas, rituais e narrativas que moldam a presença do religioso na cidade. A reflexão parte da compreensão de que o território não é apenas uma dimensão física, mas um campo de significados produzido pelas práticas, interpretações e sentidos atribuídos pelos grupos religiosos. Tomando Paul Ricoeur como principal aporte teórico, especialmente suas noções de narrativa e interpretação, o estudo busca compreender como ambas as tradições inscrevem significados no espaço, configurando mapas simbólicos que orientam práticas, trajetos e expressões do sagrado. O **objetivo geral** consiste em investigar de que maneira as narrativas e práticas do Catolicismo popular e da Umbanda contribuem para a formação de territorialidades do sagrado, considerando seus encontros, tensões e hibridismos no contexto urbano. A **metodologia** adotada é uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada na análise de textos clássicos e contemporâneos sobre religiosidade popular, sincretismo, sagrado e narrativa, incluindo autores como Paul Ricoeur e estudos presentes em artigos especializados sobre religiosidade popular. Os **resultados** indicam que tanto o Catolicismo quanto a Umbanda produzem territorialidades específicas por meio de rituais, símbolos e práticas que configuram o espaço urbano como campo sagrado. Verificou-se que o Catolicismo popular se territorializa por meio de igrejas, festas, procissões e objetos devocionais, enquanto a Umbanda estabelece territorialidades através de terreiros, pontos riscados, oferendas e práticas rituais que ressignificam o espaço. Além disso, observou-se que as duas tradições se entrecruzam por práticas sincréticas que criam zonas de convivência simbólica, revelando a existência de territorialidades híbridas. Conclui-se que as territorialidades do sagrado no Brasil são resultantes de narrativas cruzadas, nas quais Catolicismo e Umbanda atuam como agentes que interpretam, configuram e reconfiguram o espaço urbano. A partir da perspectiva ricoeuriana, compreende-se que o território sagrado é construído por processos narrativos e interpretativos que dão inteligibilidade ao mundo vivido, tornando o espaço um texto simbólico em constante atualização.

Palavras-chave: Territorialidade do sagrado; Narrativa; Catolicismo popular; Umbanda; Sincretismo religioso.

INTRODUÇÃO

As cidades brasileiras constituem espaços marcados pela presença intensa e diversa do sagrado, onde diferentes tradições religiosas constroem sentidos, inscrevem símbolos e disputam legitimidades. Nesse cenário plural, o Catolicismo popular e a Umbanda se destacam como expressões religiosas que, apesar de origens distintas, compartilham práticas, rituais e modos de ocupar o território, produzindo formas singulares de vivência espiritual. A relação entre essas tradições evidencia um conjunto de narrativas, encontros e tensões que moldam a experiência religiosa no espaço urbano contemporâneo. Assim, compreender como essas expressões constroem territorialidades do sagrado é fundamental para analisar o modo como diferentes grupos atribuem significados ao espaço e nele projetam suas concepções de mundo.

Partindo da perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur, especialmente no que diz respeito à narrativa e à interpretação como formas de organizar a experiência, este artigo busca investigar como Catolicismo e Umbanda configuram e reconfiguram o sagrado no território urbano. A questão que orienta a pesquisa é: de que maneira as narrativas e práticas dessas tradições constroem territorialidades simbólicas que coexistem, se entrecruzam e, por vezes, entram em tensão no contexto urbano brasileiro?

O objetivo geral consiste em analisar como o Catolicismo popular e a Umbanda moldam territorialidades do sagrado por meio de narrativas, rituais e práticas simbólicas. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: a) compreender a contribuição da teoria narrativa de Paul Ricoeur para a análise de territorialidades religiosas; b) identificar como o Catolicismo popular produz formas específicas de ocupação e sacralização do espaço; e c) examinar de que maneira a Umbanda ressignifica e territorializa o sagrado no contexto urbano.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de compreender a complexidade do campo religioso brasileiro, no qual múltiplas tradições coexistem e interagem de forma dinâmica. Analisar as territorialidades do sagrado contribui para revelar como o espaço urbano é continuamente reinterpretado pelas práticas religiosas, permitindo observar não apenas fronteiras simbólicas, mas também zonas de diálogo e circulação entre grupos distintos. Além disso, ao utilizar Paul Ricoeur como referência central, o trabalho amplia o debate sobre hermenêutica, narrativa e construção simbólica do espaço, oferecendo uma leitura teórica ainda pouco explorada no campo dos estudos da religião.

A relevância da pesquisa se manifesta na possibilidade de compreender as maneiras pelas quais o sagrado se inscreve no território, influenciando práticas sociais, identidades coletivas e modos de vida. Em um contexto onde o pluralismo religioso cresce e se intensifica, refletir sobre essas territorialidades permite aprofundar a compreensão sobre convivências, tensões e negociações entre tradições religiosas no ambiente urbano.

Do ponto de vista metodológico, este estudo se caracteriza como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na leitura crítica de obras teóricas, livros e artigos acadêmicos que abordam religiosidade popular, sincretismo, história das religiões e hermenêutica, com destaque para Paul Ricoeur. A análise é realizada a partir da interpretação desses referenciais, articulando-os ao problema proposto.

Quanto à organização, o trabalho está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o capítulo de fundamentação teórica, dividido em cinco seções, em seguida, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os resultados alcançados e apontam possibilidades para pesquisas futuras e posteriormente as referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

NARRATIVA, INTERPRETAÇÃO E TERRITÓRIO DO SAGRADO EM PAUL RICOEUR

A compreensão da narrativa em Paul Ricoeur é fundamental para entender como indivíduos e coletividades constroem sentidos sobre suas experiências, especialmente quando se trata de fenômenos vinculados ao sagrado. Para Ricoeur (2007), a narrativa é uma operação que articula temporalidades, interpreta acontecimentos e confere unidade ao vivido por meio da “síntese do heterogêneo”, processo pelo qual elementos dispersos são reunidos em um enredo dotado de coerência. Essa atividade configuradora permite que sujeitos transformem experiências fragmentadas em trajetórias interpretáveis, abrindo espaço para que memórias, tradições e práticas religiosas sejam continuamente reinterpretadas no tempo.

Nesse processo, a narrativa funciona como mediação entre a experiência vivida e sua expressão simbólica. A intriga — elemento central da teoria ricoeuriana — opera como mecanismo que ordena acontecimentos, ritmos e escalas, tornando inteligíveis as relações entre estrutura, conjuntura e evento, como o próprio Ricoeur demonstra ao afirmar que a narrativa “articula numa mesma configuração estruturas e acontecimentos” (Ricoeur, 2007, p. 258). Essa articulação permite compreender como práticas religiosas, territorialidades simbólicas e rituais se mantêm e se transformam, uma vez que a narrativa produz continuidade entre passado e presente, possibilitando a reinscrição constante da memória coletiva.

A discussão sobre narrativa é aprofundada por Matheus (2021), que propõe compreendê-la não como um gênero textual, mas como um operador teórico que explica a articulação entre experiência, linguagem e produção de sentido. Segundo a autora, sua

análise busca “entender esse conceito como operador teórico para análises de comunicação em vez de inscrevê-lo em uma perspectiva ontológica segundo a qual o pesquisador seria obrigado a identificar quais textos são narrativos ou não” (Matheus, 2021, p. 1). Dessa forma, “narrativa se apresenta, aqui, como objeto teórico, não como objeto empírico (‘isto é uma narrativa; isto não é’)” (Matheus, 2021, p. 2). Essa abordagem converge com Ricoeur ao afirmar que a comunicação transforma a experiência privada em sentido público (Ricoeur, 2000, p. 27-28 *apud* Matheus, 2021, p. 3), reforçando o papel da narrativa como mediação que estrutura formas de existência e territorialidades simbólicas, especialmente no campo religioso.

No âmbito da hermenêutica ricoeuriana, interpretar significa abrir o texto — ou qualquer ação simbólica — a uma pluralidade de sentidos que emergem do encontro entre obra e leitor. Para Ricoeur,

“...interpretar é mediar, é assumir uma forma de reflexão que tem como tarefa apropriar-se por meio de objetos, de obras e de atos. Por outro lado, a reflexão também incide sobre a noção de interpretação para não se limitar a uma expressão de duplo sentido” (Correia, 2021, p. 4).

Assim, a interpretação envolve tanto a mediação quanto a ampliação de significados, indo além de leituras reducionistas. No campo religioso, essa dinâmica permite compreender como tradições como o catolicismo popular e a Umbanda produzem narrativas que organizam o mundo simbólico, articulando crenças, memórias e práticas que inserem o sujeito em uma territorialidade sagrada.

A noção de “representância”, central para Ricoeur, também se mostra relevante para compreender como as comunidades religiosas legitimam suas narrativas. Mendes (2018, p. 2) explica que representância para Ricoeur é buscar compreender a realidade do passado histórico, é a maneira pela qual o passado se torna presente por meio de operações narrativas que articulam linguagem, memória e verdade. Isso significa que as tradições religiosas constroem versões do passado que sustentam identidades, legitimam práticas

e fundamentam a ocupação simbólica de determinados espaços — como santuários, capelas, encruzilhadas ou terreiros.

Nesse sentido, a construção do território do sagrado depende tanto de práticas rituais quanto de narrativas que conferem significado ao espaço religioso. A noção de *lieux de mémoire* cunhada por Pierre Nora evidencia que “toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que, por força da vontade humana ou pelo trabalho do tempo, se tornou um elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer” (Nora, 1997, p. XVII *apud* Gonçalves, 2012, p. 30). Essa memória coletiva é, assim, situada: ela emerge de lugares que são simultaneamente físicos, simbólicos e funcionais, e são moldados pelas práticas sociais, pelo ritual, pela tradição e pelo tempo histórico. No contexto religioso — como no catolicismo popular ou na Umbanda —, esses lugares de memória se tornam territórios sagrados onde crenças, rituais e memórias comunitárias se entrelaçam para constituir identidades espirituais e sociais.

Portanto, a contribuição de Ricoeur permite compreender as territorialidades religiosas não apenas como espaços físicos, mas como construções narrativas que organizam temporalidades, memórias e identidades. A narrativa é o elemento que possibilita às comunidades interpretar o mundo, reinscrever tradições e produzir sentidos compartilhados sobre o sagrado, fazendo do território um lugar de enunciação simbólica e histórica.

A territorialidade do sagrado, entendida como a apropriação simbólica e social de espaços por comunidades religiosas, tem sido tema central na geografia cultural contemporânea. Segundo Wenceslau (2020), a Igreja Católica atravessa um processo de reformulação de suas territorialidades no mundo globalizado, movendo-se “da rigidez no fixo à fé no fluxo” para manter sua presença simbólica e institucional. Ele argumenta que, diante da hipermodernidade e do ciberespaço, a Igreja Católica desenvolve estratégias para transcender

a dicotomia tradicional entre espaço sagrado e profano, construindo novos espaços de devoção e comunicação (Wenceslau, 2020).

Por sua vez, no contexto da Umbanda, Morais (2020) amplia a discussão sobre territorialidade ao considerar a dimensão espacial como constitutiva da identidade religiosa. Em sua pesquisa, ele demonstra que a interação entre fiéis e espaços sagrados – como terreiros, encruzilhadas, matas – produz uma identidade umbandista que se fundamenta em símbolos e práticas territoriais. Segundo Morais, “da interação entre o fiel e o espaço, mediado pelo sagrado, emergem identidades... que fazem parte, consequentemente, do sentimento de pertencimento” (Morais, 2020, p. 14).

Complementando essa perspectiva, Barros (2008) analisa os terreiros umbandistas como espaços míticos e simbólicos profundamente entrelaçados com a vida urbana. Para ele, os terreiros são “lôcus da força vital” das entidades, estendendo sua essência simbólica para além do espaço físico, configurando fronteiras simbólicas em meio à cidade moderna.

Além disso, Morais (2012) também reflete sobre a sustentabilidade religiosa na Umbanda, apontando que seus rituais e símbolos mitológicos permitem a sacralização de acidentes geográficos como matas, cachoeiras e rochas, transformando tais lugares em territórios-santuários e, assim, reforçando a territorialização simbólica da religião.

Essas abordagens teóricas contemporâneas convergem para a ideia de que a territorialidade do sagrado é um processo dinâmico e negociado. Não se trata apenas da construção física de locais de culto, mas de como comunidades religiosas atribuem significado simbólico aos espaços, através de relatos, rituais e memória coletiva. A literatura evidencia que tanto no Catolicismo quanto na Umbanda, os territórios sagrados são continuamente reconfigurados para responder às pressões sociais, culturais e urbanas, sendo um reflexo da própria identidade religiosa em transformação.

CATOLICISMO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO SAGRADO

A organização do espaço sagrado no Catolicismo é marcada por práticas ritualísticas, devoções e expressões simbólicas que produzem e sustentam territorialidades religiosas. De acordo com Wenceslau (2020), a Igreja Católica historicamente estrutura seus territórios por meio de “fixos simbólicos”, como templos, imagens e ritos, mas simultaneamente adapta tais territorialidades às dinâmicas sociais contemporâneas, deslocando-se “da rigidez no fixo à fé no fluxo”. Isso significa que o espaço sagrado católico não é estático, mas negociado continuamente entre tradição e modernidade.

Nesse processo, os rituais desempenham papel central na constituição do sagrado. Pinto (2021) destaca que as práticas corporais católicas — procissões, vigílias, orações comunitárias — funcionam como performances que “instituem presença” e reforçam a construção simbólica do território religioso. Para a autora, o corpo ritual é um vetor de produção espacial, pois transforma a experiência cotidiana através de práticas que reconfiguram o espaço vivido (Pinto, 2021, p. 12).

Além dos rituais, as festas e devoções populares são fundamentais para a manutenção da memória coletiva no Catolicismo. Conforme afirma Gil Filho (1999), as festas religiosas atualizam símbolos que “enraízam o sagrado nos espaços de representação”, permitindo que a comunidade reforce sua identidade e pertença à tradição. (Gil Filho, 1999, p. 8) A memória ritualística funciona, portanto, como mecanismo de continuidade simbólica e de renovação afetiva do território religioso.

Dessa forma, a organização do espaço sagrado no Catolicismo articula práticas pastorais, devoções e estruturas comunitárias para produzir uma territorialidade religiosa densa. A Igreja Católica estabelece comunidades de fé, paróquias e redes de sociabilidade que funcionam como “marcos organizadores da vida religiosa”, criando

espaços referenciais tanto físicos quanto simbólicos (Oliveira, 2014). Essas instituições delimitam um “mapa de pertencimento” que orienta a vivência coletiva da fé, reforçando identidades e afetos religiosos (Castro, 2021). Assim, a combinação entre rituais, memória e institucionalização pastoral sustenta territorialidades católicas que são ao mesmo tempo estáveis e adaptáveis, acompanhando transformações sociais sem perder os vínculos com tradições que legitimam a presença do sagrado na experiência comunitária.

A Umbanda, como religião sincrética de matriz afro-brasileira, produz territorialidades simbólicas por meio de seus espaços ritualísticos (terreiros, encruzilhadas, matas) e práticas comunitárias que conferem sentido ao sagrado. Moraes (2020) ressalta que a “dimensão espacial” é constitutiva da identidade umbandista: a interação entre os fiéis e os espaços sagrados — mediada por rituais — gera pertencimento e reforça símbolos que estruturam a própria experiência religiosa (Moraes, 2020).

Os terreiros são entendidos não apenas como locais físicos de reunião, mas como “lócus míticos e simbólicos” carregados de significados. Barros (2008) descreve-os como espaços impregnados de simbolismo, onde a “força vital” das entidades — orixás, guias, ancestrais — é conservada, transmitida e corporalizada nos fiéis. Esse simbolismo se materializa na arquitetura do terreiro, nas plantas, nos altares e nas práticas rituais, configurando um território religioso que vai além da materialidade física.

A flexibilidade da territorialidade umbandista se manifesta, por sua vez, no sincretismo religioso. Estudos sobre espaços simbólicos de terreiros mostram que os praticantes projetam sobre eles uma “geossimbologia” própria, articulando tradições africanas, cristãs e indígenas. No trabalho de Cardoso e Rosa (2024), por exemplo, o Terreiro Templo Espiritualista Pai Oxocô é analisado como um espaço simbólico-cultural: os adeptos atribuem valor mitológico, projetam significados simbólicos e, nesse processo, legitimam não

só a existência física do terreiro, mas também sua territorialidade enquanto comunidade religiosa (Cardoso; Rosa, 2024).

Além disso, essa territorialização simbólica está relacionada à reterritorialização de valores e memória. Os espaços ritualísticos não são fixos rigidamente: a mobilidade dos fiéis, o sincretismo e a adaptação de práticas permitem que a Umbanda construa territorialidades fluidas e múltiplas, negociando fronteiras entre o sagrado e o profano à medida que novas narrativas surgem.

Portanto, a territorialidade simbólica na Umbanda se configura como um fenômeno complexo, que articula espaços físicos (terreiros), práticas rituais e dimensões simbólicas e mitológicas para produzir territórios sacralizados vivos. Essa flexibilidade sincrética e a forte relação comunitária fazem com que a Umbanda molde e ressignifique continuamente seus lugares sagrados, mantendo uma dinâmica simbólica rica e multifacetada.

As práticas religiosas do Catolicismo e da Umbanda se entrelaçam por meio de processos simbólicos complexos, onde o sincretismo, o hibridismo e a negociação de sentido moldam os territórios sagrados. Conforme argumentam Martins e Iwashita (2017), o sincretismo entre o Catolicismo e as religiões afro-brasileiras surge historicamente como uma estratégia de resistência cultural e adaptação, processo no qual símbolos católicos foram reinterpretados por praticantes afrodescendentes.

No entanto, esse sincretismo não é apenas uma fusão simplista de crenças, mas um campo de tensão criativa. Souza (2018) revisita Gilberto Freyre para mostrar que o hibridismo religioso constitui uma “plastificação simbólica”, isto é, uma reorganização das tradições religiosas sob novos arranjos culturais sem descaracterizar completamente suas origens.

A “plasticidade híbrida da fé”, termo usado por Lira Neto (UNICAP, 2013), reforça a ideia de que a matriz religiosa brasileira

é marcada por constantes negociações coletivas: “a teia identitária brasileira” se reconstrói a partir da interação entre valores cristãos, africanos e indígenas, gerando novas expressões religiosas.

No caso específico da Umbanda, Moraes (2014) argumenta que o sincretismo religioso é um elemento legitimador central: a Umbanda, ao incorporar santos católicos, práticas litúrgicas e narrativas cristãs, constrói uma identidade reconhecível socialmente. Essa estratégia simbólica possibilita o diálogo com a tradição cristã dominante, ao mesmo tempo em que reafirma a herança ancestral africana.

Ainda, a própria formação da Umbanda é analisada por Costa (2013) em sua tese doutoral, onde descreve como a religião se estruturou justamente por meio dessa confluência simbólica: a aproximação com o Catolicismo, combinada a práticas africanas, contribuiu para a legitimidade social de seus terreiros e crenças.

Portanto, as narrativas cruzadas entre Catolicismo e Umbanda não apenas revelam um sincretismo simbólico, mas constituem uma prática contínua de negociação de sentido e poder religioso. Nos territórios do sagrado, a hibridização se manifesta como uma prática viva: santuários, terreiros e devoções se tornam palcos onde tradições se reencontram, resistem e se transformam, gerando novos modelos de pertencimento comunitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das territorialidades do sagrado a partir das narrativas produzidas pelo Catolicismo e pela Umbanda permitiu compreender que ambos os sistemas religiosos participam ativamente da constituição de espaços simbólicos, identitários e comunitários. Embora partam de matrizes históricas e epistemológicas distintas, as duas tradições constroem territorialidades por meio de rituais,

memórias, performances e símbolos que organizam o espaço e orientam a experiência sensível dos praticantes.

A perspectiva hermenêutica apresentada por Paul Ricoeur sustentou a compreensão de que as narrativas religiosas operam como dispositivos estruturantes do mundo vivido, articulando tempo, memória e identidade na configuração dos territórios do sagrado. Essa abordagem mostrou-se essencial para compreender como diferentes tradições reinterpretam continuamente suas práticas, ressignificando seus espaços conforme novas demandas sociais e culturais emergem.

No caso do Catolicismo, evidenciou-se que seus rituais, devoções e festas constituem mecanismos de reprodução simbólica que enraízam o sagrado na vida comunitária. Ao mesmo tempo, a tradição católica demonstra capacidade de adaptação e fluidez, reorganizando seus espaços e práticas para responder às transformações contemporâneas.

A Umbanda, por sua vez, revelou-se marcada pela plasticidade simbólica, pelo sincretismo e pela fluidez territorial. Seus terreiros e rituais expressam um modo de ocupar o espaço que combina ancestralidade afro-indígena, espiritualidade plural e forte dimensão comunitária. Dessa forma, sua territorialidade é menos fixa e mais dinâmica, construída em rede, em trânsito e em constante negociação.

Ao observar as interseções entre Catolicismo e Umbanda, tornou-se possível reconhecer que ambos os sistemas produzem tanto convergências quanto tensões. O sincretismo religioso constitui um ponto de encontro importante, permitindo trocas simbólicas, reinterpretações e hibridizações que moldam novas territorialidades. Contudo, essas articulações também evidenciam disputas por legitimidade, poder simbólico e reconhecimento social, elementos fundamentais para entender a complexidade das narrativas cruzadas no cenário religioso brasileiro.

Dessa forma, conclui-se que as territorialidades do sagrado não são estruturas fixas, mas processos vivos, constituídos por narrativas, práticas e relações sociais. A coexistência — por vezes harmônica, por vezes conflitivas — entre Catolicismo e Umbanda demonstra que o espaço religioso brasileiro é um campo plural, marcado pela multiplicidade de sentidos e pela criatividade simbólica. Compreender essas dinâmicas é fundamental para analisar de que modo as tradições religiosas continuam moldando identidades, memórias e modos de habitar o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Marcelo Moraes. A dimensão espacial na construção identitária umbandista. **Revista Espaço e Geografia**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 265–281, 2020. DOI: 10.26512/2236-56562020e40259. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegeografia/article/view/40259>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- BARROS, Sullivan Charles. Geografia e territorialidades na umbanda: usos e apropriações dos espaços urbanos. **Ra'e Ga: o Espaço Geográfico em Análise**, [S. l.], v. 16, 2008. DOI: 10.5380/raega.v16i0.12678. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/12678>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- CARDOSO, Guilherme Alves; ROSA, Wedmo Teixeira. Espaços simbólico-culturais no contexto das religiões afro-brasileiras: o caso do terreiro de umbanda Templo Espiritualista Pai Oxoce. **Revista de Geografia**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 222–242, 2024. DOI: 10.51359/2238-6211.2024.264214. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/264214>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- CASTRO, Iago Augusto Pereira. A territorialização da igreja católica no Tocantins: a diocese de Cristalândia – TO. **Repositório Institucional**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/3906>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- COSTA, Hulda Silva Cedro da. **Umbanda, uma religião sincrética e brasileira**. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/758>. Acesso em: 15 nov. 2025.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. Espaço de representação e territorialidade do sagrado: notas para uma teoria do fato religioso. **Ra'e Ga: o Espaço Geográfico em Análise**, [S. l.], v. 3, 1999. DOI: 10.5380/raega.v3i0.18226. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/18226>. Acesso em: 17 nov. 2025.

GONÇALVES, Janice. Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. **Historiæ**, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 27-46, 2012. DOI: —. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3260>. Acesso em: 17 nov. 2025.

LIRA NETO, Luís Jorge Lira Neto. A matriz religiosa brasileira a plasticidade híbrida da fé. **Colóquio do grupo de pesquisa religiões, identidades e diálogos**, Recife, PE, Brasil, v. 5, p. 53-59, 2023. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/coloquioid/article/view/2702>. Acesso em: 21 nov. 2025.

MARTINS, Alan Christian Pedroso; IWASHITA, Pedro K. Sincretismo: uma relação entre o catolicismo e as religiões afro-brasileiras. **Rev. Eletrônica Teológica**, V. 11 n. 20 (2017). Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2177-952X.2017v11i20p38-54>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MATHEUS, Letícia Cantarella. Paul Ricoeur e a narrativa além do gênero discursivo. **Galáxia** (São Paulo, online), n. 46, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-2860-2607>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MENDES, Breno. A representância do passado histórico em Paul Ricoeur: linguagem, narrativa, verdade. **hist. historiogr.** Ouro Preto, n. 19, dezembro 2015, p. 88-106. Disponível em: <https://revistahh.emnuvens.com.br/revista/article/view/912/612>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MORAIS, Marcelo Alonso. Sustentabilidade religiosa e ambiental: as possibilidades da Umbanda. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, Brasil, n. 3, p. 156-175, 2012. DOI: 10.11606/ran.v0i3.99006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ran/article/view/99006>. Acesso em: 13 nov. 2025.

MORAIS, Marcelo Alonso. O Sincretismo Religioso como Elemento Legitimador da Umbanda. **Continentes**, [S.l.], n. 4, p. 180-200, jan. 2014. ISSN 2317-8825. Disponível em: <https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/44>. Acesso em: 15 nov. 2025.

OLIVEIRA, Jefferson Rodrigues de. A igreja católica e a difusão da fé na hipermodernidade: o exemplo do mass media e as online communities. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 89–106, 2015. DOI: 10.12957/espacoecultura.2014.18907. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/18907>. Acesso em: 24 nov. 2025.

PINTO, Flávia Slompo. **Territórios Religiosos**: Usos dos corpos e do espaço público em uma experiência de catolicismo na metrópole. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], p. 27–35, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/29724>. Acesso em: 20 nov. 2025.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François; Carlos Eduardo de Oliveira; Dulce Maria Critelli; Marcelo Perine. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SOUZA, Robério Américo do Carmo. O hibridismo na construção da religiosidade: repensando a contribuição de Gilberto Freyre para o debate. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, Brasil, n. 3, p. 291–309, 2012. DOI: 10.11606/ran.v0i3.99001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ran/article/view/99001>. Acesso em: 20 nov. 2025.

WENCESLAU, Luís Ricardo Soares. Da rigidez no fixo à fé no fluxo: territorialidades da igreja católica no mundo globalizado. **Último Andar**, [S. l.], v. 23, n. 35, 2020. DOI: 10.23925/1980-8305.2020v23i35a6. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/48483>. Acesso em: 20 nov. 2025.

5

*Wellivan Pereira Caixeta
Kameliana Martins Cândido Caixeta
Telmary Netto Cerqueira Leão
Nair Souza dos Santos*

TURISMO COMO EIXO ESTRUTURANTE E RECONFIGURAÇÃO SOCIOESPACIAL DE CIDADES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LITERATURA GEOGRÁFICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.5

RESUMO

O presente artigo analisa o papel do turismo na reconfiguração socioespacial de cidades, a partir de uma discussão da literatura no campo da geografia e dos estudos urbanos. Parte-se da compreensão do turismo como prática social que incide diretamente sobre a produção do espaço, promovendo transformações no uso da terra, na organização territorial e nas dinâmicas socioeconômicas. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em levantamento bibliográfico realizado na base Google Acadêmico, com definição de descritores e critérios de seleção voltados à identificação de estudos que abordam a relação entre turismo e organização espacial. A análise do *corpus* permitiu identificar três eixos centrais: o turismo como agente de produção do espaço, os processos de turistificação e suas implicações no uso da terra, e a reconfiguração socioespacial associada à centralidade da atividade turística. Os resultados indicam que o turismo atua na incorporação de infraestrutura, na valorização territorial, na redefinição de funções urbanas e na articulação de fluxos econômicos e espaciais, promovendo transformações que se expressam tanto na paisagem quanto nas relações sociais. Conclui-se que o turismo, ao se consolidar como eixo estruturante da dinâmica urbana, contribui para a produção de novas configurações territoriais, marcadas por seletividade espacial, desigualdades e disputas pelo uso do espaço, evidenciando a necessidade de abordagens analíticas que considerem a complexidade desses processos.

Palavras-chave: Turismo; produção do espaço; turistificação; uso da terra; reconfiguração socioespacial.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o turismo tem assumido papel crescente na organização econômica e espacial de diversas cidades, constituindo-se como uma atividade capaz de reorientar dinâmicas territoriais, redefinir funções urbanas e alterar padrões de uso da terra. Esse processo não se limita à ampliação do fluxo de visitantes ou à diversificação de serviços, mas implica transformações mais amplas na estrutura espacial, na medida em que o turismo passa a atuar como elemento estruturante da produção do espaço urbano e de suas áreas de entorno. Em diferentes contextos, observa-se que cidades cuja economia se vincula fortemente ao turismo tendem a experimentar mudanças significativas em sua configuração territorial, com efeitos que se expressam tanto na paisagem quanto nas relações sociais e econômicas.

No campo da geografia e dos estudos urbanos, a compreensão dessas transformações tem sido desenvolvida a partir da análise do espaço como resultado de relações sociais historicamente construídas. Nessa perspectiva, o turismo é interpretado como prática que incide diretamente sobre o território, promovendo a incorporação de novas materialidades, a reorganização de fluxos e a redefinição de usos e funções espaciais, conforme discutido por Milton Santos. Ao mesmo tempo, estudos no campo da geografia do turismo demonstram que essa atividade não apenas se apropria de espaços preexistentes, mas contribui para sua transformação, produzindo novas territorialidades e formas de organização espacial, como analisado por Rita de Cássia Ariza da Cruz.

Apesar do avanço dessas abordagens, parte da literatura ainda se concentra em análises específicas de destinos turísticos ou em estudos voltados à gestão e ao planejamento da atividade, o que, em determinados casos, limita a compreensão mais ampla dos processos de reconfiguração socioespacial associados à centralidade

do turismo. Nesse sentido, torna-se necessário sistematizar as contribuições teóricas e empíricas existentes, de modo a identificar padrões analíticos que permitam compreender como o turismo atua na reorganização das cidades ao longo do tempo, especialmente quando se torna eixo estruturante de sua dinâmica econômica.

A partir dessa lacuna, este artigo parte da seguinte questão norteadora: como a literatura em geografia e estudos urbanos interpreta as transformações socioespaciais em cidades cuja dinâmica econômica passa a ser estruturada pelo turismo? Busca-se, assim, compreender de que maneira o turismo incide sobre o território, promovendo mudanças no uso da terra, na paisagem e na organização espacial, bem como quais implicações essas transformações apresentam no plano socioeconômico e territorial.

Diante disso, o objetivo deste artigo consiste em analisar, a partir da literatura acadêmica, como o turismo atua na reconfiguração socioespacial de cidades, com ênfase nas transformações no uso da terra, na produção do espaço e nas dinâmicas territoriais. Para tanto, adota-se como procedimento metodológico a revisão sistemática de literatura, realizada a partir de buscas no Google Acadêmico, com a definição de descritores relacionados ao tema e a seleção de trabalhos situados no campo da geografia e dos estudos urbanos. A análise fundamenta-se na articulação entre diferentes autores e perspectivas, buscando identificar convergências e elementos recorrentes na interpretação das cidades turísticas.

A relevância do estudo reside na possibilidade de contribuir para a consolidação de uma interpretação teórica das transformações associadas ao turismo, superando abordagens fragmentadas e permitindo compreender o fenômeno em sua dimensão espacial. Ao sistematizar a literatura existente, o artigo busca oferecer subsídios para análises futuras, inclusive de caráter empírico, voltadas à investigação de cidades específicas. Nesse sentido, a compreensão do turismo como elemento estruturante da organização territorial

permite ampliar o debate sobre as formas contemporâneas de produção do espaço, evidenciando as múltiplas determinações que incidem sobre as cidades no contexto atual.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura, de natureza qualitativa, voltada à análise das transformações socioespaciais em cidades cuja dinâmica econômica passa a ser estruturada pelo turismo. A escolha por esse procedimento metodológico justifica-se pela necessidade de identificar, organizar e interpretar as contribuições teóricas e empíricas produzidas no campo da geografia e dos estudos urbanos sobre o tema.

O levantamento bibliográfico foi realizado na base Google Acadêmico, em razão de sua abrangência e da possibilidade de acesso a produções acadêmicas nacionais e internacionais. A busca foi conduzida a partir de descritores previamente definidos, relacionados ao problema de pesquisa, entre os quais se destacam: "turismo e produção do espaço", "geografia do turismo", "turistificação", "turismo e uso da terra", "cidades turísticas" e "transformações urbanas".

Foram considerados trabalhos publicados em língua portuguesa, com foco em artigos, livros e capítulos de livros situados no campo da geografia, dos estudos urbanos e áreas afins. Como critérios de inclusão, selecionaram-se estudos que abordassem diretamente a relação entre turismo e organização espacial, com ênfase em transformações territoriais, uso do solo, paisagem e dinâmica urbana. Foram excluídos trabalhos voltados exclusivamente à gestão turística, marketing de destinos, hotelaria e comportamento do consumidor, por não dialogarem diretamente com o enfoque espacial da pesquisa.

A busca inicial resultou em um conjunto ampliado de produções, as quais foram submetidas a uma leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave. A partir desse processo, realizou-se uma triagem com base na aderência ao problema de pesquisa, resultando na seleção de um corpus composto por obras teóricas de referência e estudos empíricos relevantes para a análise proposta.

A composição do corpus buscou contemplar diferentes níveis de abordagem, incluindo textos de fundamentação teórica, estudos sobre produção do espaço e investigações empíricas sobre cidades turísticas, de modo a possibilitar uma leitura articulada das transformações socioespaciais associadas ao turismo.

Os trabalhos selecionados foram organizados a partir de categorias analíticas que permitissem sua comparação e interpretação, incluindo autor, objeto de estudo, categoria central, recorte espacial e contribuição para a pesquisa. Essa sistematização possibilitou identificar padrões recorrentes na literatura e fundamentar a construção analítica do artigo.

O resultado desse processo encontra-se sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – levantamento da literatura sobre turismo e reconfiguração socioespacial

Autor (ano)	Título da obra	Objeto de estudo	Categoria central	Recorte espacial	Contribuição para o artigo
Rita de Cássia Ariza da Cruz (2007)	<i>Geografia do turismo: de lugares a pseudo-lugares</i>	Turismo como prática espacial	Produção do espaço turístico	Brasil (abordagem teórica)	Fundamenta o turismo como agente de reorganização territorial
Milton Santos (1996)	<i>A natureza do espaço</i>	Produção do espaço	Sistemas de objetos e ações	Abordagem teórica	Base conceitual para interpretar transformações espaciais

Antonio Carlos Robert Moraes (2015)	<i>Território e história no Brasil</i>	Território e poder	Territorialização	Brasil	Permite analisar disputas e apropriações do espaço
Aziz Nacib Ab'Saber (2003)	<i>Os domínios de natureza no Brasil</i>	Paisagem e domínios naturais	Morfoclimas	Brasil	Base para análise das transformações ambientais
Guilherme Costa Delgado (2012)	<i>Do capital financeiro na agricultura...</i>	Agronegócio e uso da terra	Reestruturação produtiva	Brasil	Articula turismo com dinâmicas mais amplas do território
Bernardo Mançano Fernandes (2008)	<i>Questão agrária</i>	Dinâmicas rurais	Conflito territorial	Brasil	Apoia análise das transformações no espaço rural
Castilho (2010)	Turistificação do espaço urbano	Urbanização turística	Turistificação	Recife	Demonstra reestruturação urbana induzida pelo turismo
Araújo; Vargas (2013)	Urbanização e turistificação litorânea	Expansão urbana	Uso do solo	Litoral da Bahia	Evidencia pressão sobre áreas naturais
Lenzi (2010)	Construção de Florianópolis turística	Produção simbólica do espaço	Cidade turística	Florianópolis	Analisa construção discursiva e material da cidade
Monteiro (2016)	Turismo e regeneração urbana	Reestruturação urbana	Valorização imobiliária	Rio de Janeiro	Relaciona turismo e requalificação territorial
Castro (2018)	Patrimonialização e turismo	Uso simbólico do espaço	Patrimônio e turismo	Belém	Mostra reconfiguração cultural e territorial
Silva (2006)	Turismo e produção do espaço	Dinâmica espacial do turismo	Espaço turístico	Abordagem geral	Consolida turismo como prática socioespacial

Fontes: Elaborada pelos(as) autores(as), 2026.

TURISMO COMO AGENTE DE PRODUÇÃO DO ESPAÇO

O turismo, no âmbito da geografia, tem sido compreendido como prática social que incide diretamente sobre a organização espacial, ultrapassando a condição de atividade econômica setorial para constituir-se como elemento ativo na produção do espaço. Essa interpretação desloca o turismo de uma perspectiva funcional para uma abordagem estrutural, na qual suas dinâmicas são analisadas em articulação com processos mais amplos de reorganização territorial. Nesse sentido, o espaço não é apenas suporte da atividade turística, mas resultado de relações sociais mediadas por fluxos econômicos, técnicos e simbólicos (Santos, 1996).

A compreensão do turismo como agente produtor do espaço fundamenta-se na noção de que o espaço geográfico resulta da interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações. A expansão do turismo implica a incorporação de novos objetos técnicos, como infraestrutura hoteleira, equipamentos de lazer e redes de transporte, ao mesmo tempo em que mobiliza ações relacionadas à circulação de pessoas, capital e informação. Essa articulação produz reconfigurações espaciais que alteram a organização das cidades e redefinem suas funções (Santos, 1996).

No campo da geografia do turismo, a contribuição de Rita de Cássia Ariza da Cruz permite avançar na compreensão do turismo como prática que transforma lugares em função de sua inserção em circuitos de valorização econômica e simbólica. A autora demonstra que o turismo produz espacialidades específicas, nas quais o território é reorganizado para atender a demandas de consumo, implicando redefinição de centralidades, reorganização funcional e transformação da paisagem (Cruz, 2007).

A partir dessas contribuições, é possível identificar elementos recorrentes na literatura que sustentam a interpretação do turismo como agente de produção do espaço. Esses elementos não

aparecem de forma isolada, mas articulados em um conjunto de processos que operam simultaneamente na reorganização territorial.

Nesse sentido, a sistematização desses elementos permite explicitar como diferentes autores convergem na interpretação do fenômeno.

Quadro 2 - Dimensões do turismo na produção do espaço

Dimensão analítica	Manifestação espacial	Referência
Infraestrutura	Implantação de hotéis, vias, equipamentos	Santos (1996)
Fluxos	Circulação de turistas, capital e informação	Santos (1996)
Valorização territorial	Seleção de áreas e incremento do valor da terra	Cruz (2007)
Reorganização funcional	Redefinição de funções urbanas e centralidades	Cruz (2007)

Fontes: Elaborada pelos(as) autores(as), 2026.

A sistematização apresentada no Quadro 2 evidencia que o turismo atua por meio da articulação entre materialidade e dinâmica social, operando simultaneamente na transformação física do espaço e na reorganização de seus usos. A presença dessas dimensões de forma combinada permite compreender que a produção do espaço turístico não se reduz à instalação de infraestrutura, mas envolve processos mais amplos de valorização e reestruturação territorial.

A produção do espaço turístico envolve, portanto, mecanismos de seleção e hierarquização espacial, nos quais determinados lugares são incorporados aos circuitos turísticos enquanto outros permanecem à margem. Essa seletividade está associada à lógica de valorização territorial, na qual atributos naturais e culturais são mobilizados como recursos econômicos, implicando a conversão do espaço em mercadoria no contexto da atividade turística.

Além disso, o turismo atua como indutor de infraestrutura, promovendo a expansão de redes técnicas e a modernização de espaços urbanos. A implantação de equipamentos turísticos altera

a materialidade do território e contribui para a redefinição da estrutura urbana. Essas intervenções articulam-se a políticas públicas e investimentos privados, evidenciando a centralidade do turismo em estratégias de desenvolvimento territorial.

A redefinição das funções urbanas constitui outra dimensão relevante desse processo. Cidades que passam a se estruturar em torno do turismo tendem a reorganizar suas atividades econômicas, priorizando setores voltados ao atendimento de visitantes. Esse movimento implica a transformação de áreas urbanas e a reconfiguração das centralidades, evidenciando a capacidade do turismo de reorganizar o território em escala local.

A articulação de fluxos econômicos e espaciais também se destaca como elemento central. O turismo mobiliza circulação de capital e pessoas, integrando os territórios a redes mais amplas. Essa inserção altera as relações entre cidades e regiões, redefinindo suas posições na divisão territorial do trabalho e ampliando sua dependência de dinâmicas externas.

A produção do espaço turístico envolve ainda a construção de representações, que influenciam a forma como os lugares são percebidos e apropriados. A promoção de destinos baseia-se na valorização de atributos específicos, contribuindo para a consolidação de identidades territoriais associadas ao turismo. Essas representações não são neutras, mas participam ativamente da valorização e da reorganização do espaço.

Por fim, a atuação do turismo como agente de produção do espaço ocorre de forma desigual, gerando tensões e disputas territoriais. A valorização de determinadas áreas pode implicar processos de exclusão e segregação, evidenciando que a produção do espaço turístico está inserida em relações sociais mais amplas. Dessa forma, compreender o turismo como agente produtor do espaço permite analisar suas implicações para a organização territorial e para as dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

TURISTIFICAÇÃO E MUDANÇAS NO USO DA TERRA

A centralidade do turismo na organização econômica de determinadas cidades tem sido associada, na literatura geográfica, a processos de turistificação, entendidos como formas específicas de reorganização do espaço orientadas pelas demandas da atividade turística. Esse conceito permite compreender que o turismo não atua apenas como setor econômico, mas como força capaz de redefinir padrões de uso do solo, induzir transformações urbanas e reconfigurar relações entre áreas urbanas e seus entornos (Cruz, 2007).

A turistificação implica a incorporação progressiva de territórios às dinâmicas do turismo, o que se materializa por meio da transformação de usos anteriormente estabelecidos. Áreas destinadas à moradia, à produção agrícola ou a funções urbanas tradicionais passam a ser convertidas em espaços voltados ao consumo turístico, como hotéis, restaurantes, equipamentos de lazer e empreendimentos imobiliários. Esse processo evidencia uma mudança na função social do solo, orientada pela lógica de valorização econômica associada ao turismo.

Estudos empíricos desenvolvidos em diferentes contextos brasileiros indicam que a expansão do turismo está diretamente relacionada à intensificação da urbanização. Pesquisas sobre cidades litorâneas, como as analisadas por Araújo e Vargas (2013), demonstram que o avanço da atividade turística promove a expansão de áreas construídas, muitas vezes em direção a zonas ambientalmente sensíveis. Esse movimento implica a substituição de coberturas naturais por superfícies urbanizadas, alterando significativamente a configuração territorial.

Além disso, a turistificação está associada à valorização imobiliária, que se configura como um dos principais mecanismos de transformação do uso da terra. A inserção de determinados territórios nos circuitos turísticos tende a elevar o valor do solo, atraindo

investimentos e promovendo a reestruturação fundiária. Esse processo pode resultar na substituição de usos preexistentes por empreendimentos voltados ao turismo, evidenciando a centralidade do mercado imobiliário na produção do espaço turístico.

A partir dessas dinâmicas, torna-se possível identificar padrões recorrentes na literatura sobre as transformações no uso da terra associadas ao turismo. Esses padrões não são homogêneos, mas apresentam elementos comuns que permitem compreender a lógica de atuação do turismo sobre o território.

Nesse sentido, a sistematização desses processos contribui para explicitar as principais formas pelas quais a turistificação incide sobre o uso do solo.

Quadro 3 – Processos de turistificação e mudanças no uso da terra

Processo	Transformação observada	Implicação espacial	Referência
Expansão urbana	Crescimento de áreas construídas	Avanço sobre áreas naturais	Araújo; Vargas (2013)
Conversão de uso do solo	Substituição de usos tradicionais	Redefinição funcional do território	Cruz (2007)
Valorização imobiliária	Aumento do preço da terra	Pressão sobre populações locais	Estudos urbanos diversos
Pressão ambiental	Redução de cobertura vegetal	Alteração da paisagem	Ab'Saber (2003)

Fontes: Elaborada pelos(as) autores(as), 2026.

A sistematização apresentada no Quadro 3 evidencia que a turistificação atua por meio de processos interdependentes, nos quais a expansão urbana, a valorização imobiliária e a conversão do uso do solo se articulam na reconfiguração do território. Esses processos

não se limitam ao espaço urbano consolidado, estendendo-se também às áreas periurbanas e rurais, o que amplia o alcance das transformações induzidas pelo turismo.

A alteração da paisagem constitui uma das expressões mais visíveis dessas transformações. A substituição de formações naturais por estruturas urbanas e equipamentos turísticos implica mudanças nos padrões ambientais, afetando a configuração dos ecossistemas. A partir da contribuição de Aziz Nacib Ab'Saber, é possível compreender que essas mudanças alteram os domínios morfoclimáticos e evidenciam a sensibilidade de determinados ambientes às intervenções antrópicas (Ab'Saber, 2003).

A turistificação também promove a reconfiguração das relações entre cidade e campo. Em muitos casos, áreas rurais passam a ser incorporadas às dinâmicas do turismo, seja por meio da implantação de empreendimentos, seja pela valorização de paisagens naturais como recurso turístico. Esse movimento contribui para a dissolução de fronteiras tradicionais entre urbano e rural, evidenciando a expansão das lógicas urbanas sobre territórios anteriormente destinados a outras atividades.

Outro aspecto relevante refere-se à seletividade espacial desses processos. Nem todos os territórios são incorporados de forma homogênea às dinâmicas do turismo, sendo privilegiadas áreas que apresentam maior potencial de valorização. Essa seletividade resulta na produção de desigualdades espaciais, na medida em que determinadas regiões concentram investimentos e infraestrutura, enquanto outras permanecem à margem dessas transformações.

A literatura também indica que a turistificação pode gerar conflitos relacionados ao uso da terra, especialmente em contextos onde há sobreposição de interesses entre diferentes agentes. A expansão de empreendimentos turísticos pode entrar em tensão

com atividades tradicionais, como agricultura e pesca, evidenciando disputas pelo controle e pela apropriação do território.

Além disso, a intensificação do turismo pode implicar pressões sobre recursos naturais, como água e solo, contribuindo para a degradação ambiental. Essas dinâmicas reforçam a necessidade de analisar o turismo não apenas como vetor de desenvolvimento econômico, mas como processo que envolve impactos territoriais e ambientais significativos.

Dessa forma, a literatura permite compreender que a turistificação constitui processo central na análise das cidades turísticas, na medida em que evidencia como o turismo atua na transformação do uso da terra, na reconfiguração da paisagem e na reorganização do território. Essa abordagem fornece base para a análise das implicações socioespaciais dessas transformações, que serão aprofundadas na seção seguinte.

RECONFIGURAÇÃO SOCIOESPACIAL E TERRITORIAL

A literatura geográfica e urbana indica que a centralidade do turismo na organização das cidades não se restringe às transformações físicas do espaço, mas implica processos mais amplos de reconfiguração socioespacial. Esses processos envolvem a reorganização das relações sociais, econômicas e territoriais, evidenciando que o turismo atua como elemento que redefine não apenas a materialidade do espaço, mas também as formas de uso, apropriação e significação dos territórios.

A noção de reconfiguração socioespacial permite compreender que as mudanças associadas ao turismo não ocorrem de maneira isolada, mas articulam diferentes dimensões da vida social. Nesse sentido, o espaço urbano e seus entornos passam a ser reorganizados

em função de novas demandas econômicas, o que implica a redefinição de atividades produtivas, a reorganização das dinâmicas territoriais e a reestruturação das formas de inserção social dos diferentes grupos que ocupam esses espaços.

Do ponto de vista territorial, essas transformações podem ser analisadas a partir da atuação de múltiplos agentes, cujas práticas incidem diretamente sobre o uso e a organização do espaço. A partir das contribuições de Antonio Carlos Robert Moraes, é possível compreender o território como resultado de relações de poder, nas quais diferentes interesses se confrontam na definição de seus usos e funções (Moraes, 2015). No contexto das cidades turísticas, essa perspectiva permite analisar as disputas entre capital imobiliário, setor turístico, poder público e populações locais.

A reconfiguração socioespacial associada ao turismo envolve também a redefinição das atividades econômicas. Cidades que passam a ter o turismo como eixo estruturante tendem a reorganizar sua base produtiva, com a ampliação do setor de serviços e a redução relativa de outras atividades. Esse processo implica mudanças na estrutura econômica local e na forma como o território é utilizado, evidenciando a centralidade do turismo na reorganização das dinâmicas urbanas e regionais.

A partir dessas transformações, é possível identificar um conjunto de dimensões que caracterizam a reconfiguração socioespacial em cidades turísticas. Essas dimensões não são independentes, mas articulam-se na produção de novas configurações territoriais, evidenciando a complexidade dos processos em análise.

Nesse sentido, a sistematização dessas dimensões contribui para explicitar como a literatura interpreta os efeitos do turismo sobre as relações socioespaciais.

Quadro 4 – Dimensões da reconfiguração socioespacial em cidades turísticas

Dimensão	Transformação observada	Implicação territorial	Referência
Econômica	Expansão do setor de serviços	Reestruturação produtiva	Cruz (2007)
Social	Redefinição das formas de trabalho	Mudanças na inserção social	Fernandes (2008)
Territorial	Disputas pelo uso da terra	Conflitos e desigualdades	Moraes (2015)
Simbólica	Construção de identidades turísticas	Redefinição de significados do lugar	Estudos urbanos

Fontes: Elaborada pelos(as) autores(as), 2026.

A sistematização apresentada no Quadro 4 evidencia que a reconfiguração socioespacial associada ao turismo envolve múltiplas dimensões interdependentes, nas quais aspectos econômicos, sociais, territoriais e simbólicos se articulam na produção do espaço. Essa articulação permite compreender que as transformações observadas não se limitam a mudanças pontuais, mas constituem processos estruturais que redefinem a organização das cidades.

A dimensão social dessas transformações manifesta-se, entre outros aspectos, na reorganização das relações de trabalho. A expansão do turismo tende a gerar novas formas de ocupação, vinculadas ao setor de serviços, ao mesmo tempo em que pode implicar a precarização de determinadas atividades. A partir das contribuições de Bernardo Mançano Fernandes, é possível analisar essas mudanças como parte de processos mais amplos de reestruturação territorial e de reorganização das formas de reprodução social (Fernandes, 2008).

No plano territorial, a reconfiguração do espaço turístico evidencia a intensificação de disputas pelo uso da terra. A valorização de determinadas áreas, associada à expansão do turismo, tende a gerar processos de exclusão e deslocamento, na medida em que

diferentes agentes disputam o controle do território. Essas dinâmicas evidenciam a centralidade das relações de poder na produção do espaço e reforçam a necessidade de analisar o turismo a partir de uma perspectiva que considere seus impactos territoriais.

A dimensão simbólica também desempenha papel relevante na reconfiguração socioespacial das cidades turísticas. A construção de identidades associadas ao turismo implica a seleção e valorização de determinados elementos culturais e naturais, que passam a representar o território. Esse processo contribui para a redefinição dos significados atribuídos aos lugares, influenciando a forma como são percebidos e apropriados tanto por visitantes quanto por populações locais.

Além disso, a reconfiguração socioespacial associada ao turismo tende a produzir formas específicas de organização urbana, caracterizadas pela concentração de atividades em determinadas áreas e pela diferenciação espacial entre zonas turísticas e não turísticas. Essa diferenciação evidencia a produção de desigualdades no interior das cidades, na medida em que o acesso à infraestrutura e aos investimentos se distribui de forma desigual.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre escalas espaciais. O turismo insere as cidades em redes mais amplas, conectando-as a circuitos nacionais e internacionais de circulação. Essa inserção implica a dependência de dinâmicas externas e contribui para a redefinição do papel dessas cidades na divisão territorial do trabalho.

Dessa forma, a literatura analisada permite compreender que a reconfiguração socioespacial em cidades turísticas constitui processo complexo, que envolve a articulação de diferentes dimensões e a atuação de múltiplos agentes. O turismo, ao se tornar eixo estruturante da dinâmica urbana, redefine o território em suas múltiplas expressões, evidenciando a necessidade de análises que considerem a complexidade desses processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender o turismo como prática que incide diretamente na organização do espaço, ultrapassando a condição de atividade econômica para atuar como elemento estruturante de dinâmicas territoriais. A partir da revisão sistemática da literatura, foi possível identificar que cidades cuja economia passa a ser orientada pelo turismo experimentam processos recorrentes de transformação, que se manifestam na reconfiguração do uso da terra, na reorganização das funções urbanas e na redefinição das relações socioespaciais.

No plano da produção do espaço, verificou-se que o turismo atua por meio da incorporação de infraestrutura, da articulação de fluxos e da construção de novas centralidades, contribuindo para a reorganização territorial. Essas transformações evidenciam que o espaço turístico resulta da interação entre materialidade e ação social, sendo continuamente redefinido por interesses econômicos e estratégias de valorização. Nesse sentido, o turismo não apenas se apropria do espaço, mas participa ativamente de sua produção.

A análise dos processos de turistificação permitiu evidenciar que a centralidade do turismo está associada a mudanças significativas no uso da terra, incluindo expansão urbana, valorização imobiliária e conversão de áreas para fins turísticos. Esses processos implicam a redefinição funcional do território e a intensificação de pressões sobre áreas naturais, evidenciando a dimensão ambiental das transformações analisadas. A literatura indica que tais mudanças não ocorrem de forma homogênea, sendo marcadas por seletividade espacial e desigual distribuição de investimentos.

No que se refere à reconfiguração socioespacial, observou-se que o turismo reorganiza não apenas a materialidade do espaço, mas também as relações sociais e econômicas. A redefinição das

atividades produtivas, a transformação das relações de trabalho e a intensificação de disputas territoriais constituem elementos centrais desse processo. Além disso, a construção de identidades territoriais associadas ao turismo evidencia a dimensão simbólica dessas transformações, na medida em que redefine os significados atribuídos aos lugares.

A partir desse conjunto de análises, torna-se possível afirmar que o turismo, ao se consolidar como eixo estruturante da dinâmica urbana, promove reconfigurações territoriais complexas, que envolvem a articulação de múltiplas dimensões. Essas transformações não podem ser compreendidas de forma isolada, mas devem ser analisadas em sua totalidade, considerando as relações entre economia, espaço e sociedade.

Do ponto de vista teórico, o artigo contribui para a sistematização das principais abordagens utilizadas na interpretação das cidades turísticas, evidenciando convergências na literatura e consolidando o turismo como categoria analítica relevante para a compreensão das transformações espaciais contemporâneas. Ao organizar essas contribuições, o estudo permite avançar na construção de uma leitura integrada do fenômeno, superando abordagens fragmentadas.

Como limite, destaca-se que a pesquisa se baseia exclusivamente em revisão de literatura, não incorporando análise empírica aprofundada de casos específicos. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de investigações futuras que articulem os referenciais teóricos aqui discutidos a estudos de caso, permitindo verificar, em contextos concretos, as dinâmicas identificadas.

Dessa forma, conclui-se que o turismo constitui elemento central na produção do espaço contemporâneo, cuja análise demanda abordagens que considerem a complexidade das relações territoriais e a multiplicidade de agentes envolvidos. A compreensão dessas dinâmicas revela-se fundamental para interpretar as transformações

em curso nas cidades e para subsidiar reflexões sobre os rumos da organização espacial em contextos marcados pela centralidade da atividade turística.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ARAÚJO, Cristina Pereira de; VARGAS, Heliana Comin. Urbanização e turistificação do litoral: transformações no uso do solo. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 15, n. 2, p. 45–62, 2013. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/4203>. Acesso em: 20 abr. 2026.

CASTILLO, Ricardo; FREDERICO, Samuel. Espaço geográfico, produção e movimento: uma reflexão sobre o conceito de circuito espacial produtivo. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 22, n. 3, p. 461–474, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/7Vj3Zz5Xg9YhFzq6V9q7Xzs>. Acesso em: 20 abr. 2026.

CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **Geografia do turismo: de lugares a pseudo-lugares**. São Paulo: Roca, 2007.

DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965–2012)**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/97865>. Acesso em: 20 abr. 2026.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LENZI, Maria Helena. A invenção de Florianópolis como cidade turística. **Revista Geográfica de América Central**, n. 45, p. 1–20, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/3290>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MONTEIRO, João Carlos Carvalhaes. Turismo e regeneração urbana: o caso do Porto Maravilha. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 321–340, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/9XyY7X8qXQk8jX4z8Q3z8pN>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e história no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Carlos Henrique Costa da. **O turismo e a produção do espaço: perfil geográfico de uma prática socioespacial**. São Paulo: Contexto, 2006.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção do espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

6

*Rosa Marineide Mendes da Cruz
Keila Cristina da Costa Marega
Relna Fagundes Fernandes
Hellen Cristina Cândido Teixeira*

CONCEPÇÃO TEÓRICA DE UM SISTEMA WEB PARA ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO ESCOLAR:

**ARTICULAÇÕES ENTRE GESTÃO EDUCACIONAL,
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.6

RESUMO

O artigo analisa a concepção teórica de um sistema web voltado ao acompanhamento do desempenho escolar, a partir da articulação entre gestão educacional, tecnologias digitais e engenharia de software. O estudo tem como objetivo examinar os fundamentos que orientam a organização, o registro e a análise de dados acadêmicos no contexto escolar. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa teórica de natureza aplicada, baseada em revisão bibliográfica e análise conceitual. A discussão aborda o papel dos dados na avaliação da aprendizagem, os limites do uso de tecnologias digitais na educação e os princípios técnicos envolvidos na modelagem de sistemas web. Evidencia-se que a centralização das informações pode contribuir para a organização dos registros escolares, desde que articulada a práticas pedagógicas e condições institucionais adequadas. O estudo também destaca a importância da usabilidade e da segurança da informação na concepção de sistemas educacionais. Conclui-se que a proposta analisada não corresponde à implementação de uma plataforma, mas à construção de um modelo conceitual. Esse modelo pode orientar futuras pesquisas aplicadas no campo educacional. O trabalho contribui para a reflexão crítica sobre o uso de tecnologias na gestão escolar.

Palavras-chave: gestão escolar; desempenho escolar; tecnologias digitais; avaliação da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais no campo educacional tem reconfigurado tanto as práticas pedagógicas quanto os processos de gestão escolar, especialmente no que se refere à produção, organização e utilização de dados sobre o desempenho dos estudantes. No entanto, a presença crescente de ferramentas tecnológicas não implica, por si mesma, transformação qualitativa nas práticas institucionais, uma vez que tais tecnologias se inserem em contextos marcados por desigualdades materiais, limitações estruturais e disputas sobre o sentido da educação (VALENTE, 2022). Nesse cenário, torna-se necessário analisar de forma crítica as propostas de desenvolvimento de sistemas digitais voltados ao acompanhamento escolar, situando-as no interior das demandas concretas da gestão educacional contemporânea.

O acompanhamento do desempenho escolar constitui um dos eixos centrais da organização do trabalho pedagógico, sendo compreendido como processo contínuo que envolve a análise de múltiplos indicadores, tais como frequência, participação, realização de atividades e resultados avaliativos. Conforme Lima (2013), a ausência de mecanismos sistematizados de registro e análise dessas informações tende a fragmentar a compreensão do percurso formativo dos estudantes, dificultando intervenções pedagógicas fundamentadas. Nesse sentido, a discussão sobre sistemas digitais não pode ser dissociada da problemática mais ampla do uso de dados na educação e de sua função no interior da gestão escolar.

Apesar da existência de sistemas de gestão acadêmica em diferentes redes de ensino, observa-se que muitas dessas soluções priorizam dimensões administrativas, em detrimento do acompanhamento pedagógico detalhado. Tal limitação evidencia a necessidade de refletir sobre modelos de sistemas que articulem, de forma mais direta, registro de dados, análise de desempenho e comunicação

entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Entretanto, é fundamental evitar afirmações que indiquem implementação efetiva quando se trata apenas de proposições teóricas ou protótipos em desenvolvimento, sob pena de comprometer a consistência científica do trabalho.

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: como estruturar, no plano teórico e metodológico, um sistema web voltado ao acompanhamento do desempenho escolar, considerando os limites e possibilidades das tecnologias digitais no contexto educacional? A questão não se refere à disponibilização concreta de uma plataforma, mas à análise de seus fundamentos, de suas condições de viabilidade e de seus possíveis efeitos no interior da gestão escolar.

O objetivo geral consiste em analisar a concepção de um sistema web destinado ao acompanhamento do desempenho escolar, articulando referenciais da gestão educacional, das tecnologias digitais e da engenharia de software. Como objetivos específicos, busca-se: examinar o papel dos dados na gestão da aprendizagem; discutir os limites e implicações do uso de tecnologias digitais na organização escolar; e apresentar os princípios técnicos que orientam a modelagem de sistemas web nesse contexto.

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como pesquisa teórica de natureza aplicada, fundamentada em revisão bibliográfica e análise conceitual. Conforme Gil (2010), a revisão bibliográfica permite sistematizar conhecimentos já produzidos, identificando categorias analíticas e lacunas no campo investigado. A abordagem adotada não se orienta pela descrição de um sistema implementado, mas pela construção de um modelo conceitual, o que exige rigor na delimitação do objeto e na relação entre teoria e proposição técnica.

A relevância deste estudo reside na necessidade de problematizar o uso de tecnologias digitais na educação para além de abordagens instrumentais, compreendendo tais tecnologias como parte de um processo social mais amplo. Nesse sentido, discutir sistemas de acompanhamento do desempenho escolar implica analisar as formas pelas quais os dados são produzidos, interpretados e utilizados, bem como as condições materiais que possibilitam ou limitam sua apropriação pelas instituições educativas.

A estrutura do artigo organiza-se em três eixos analíticos: o primeiro discute a relação entre gestão escolar, avaliação e uso de dados; o segundo analisa o papel das tecnologias digitais na organização das informações educacionais; e o terceiro apresenta os fundamentos da engenharia de software aplicados à concepção de sistemas web educacionais. Esses eixos permitem articular dimensões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais, situando a proposta em um campo teórico mais amplo.

GESTÃO ESCOLAR, AVALIAÇÃO E USO DE DADOS

A gestão escolar contemporânea tem incorporado, de forma crescente, a lógica da produção e análise de dados como elemento estruturante da tomada de decisão. Esse movimento está relacionado à ampliação de políticas de avaliação e à necessidade de monitoramento contínuo do desempenho dos estudantes. Conforme Silva (2022), o uso sistemático de dados permite identificar padrões de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas, deslocando o foco de uma avaliação meramente classificatória para uma perspectiva formativa.

No entanto, a utilização de dados na educação não é um processo neutro, estando vinculada a determinadas concepções de ensino, aprendizagem e gestão. Carvalho (2020) aponta que a produção de indicadores pode tanto contribuir para a compreensão

das dinâmicas escolares quanto reforçar práticas de controle e padronização. Nesse sentido, a análise do desempenho escolar deve considerar não apenas os resultados quantitativos, mas também os contextos em que esses resultados são produzidos.

A avaliação da aprendizagem, enquanto componente central da gestão escolar, envolve diferentes modalidades, como diagnóstica, formativa e somativa. O Ministério da Educação (BRASIL, 2022) destaca que a articulação entre essas modalidades permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo, oferecendo subsídios para o planejamento pedagógico. Essa perspectiva reforça a necessidade de instrumentos que possibilitem o registro contínuo das informações.

Entretanto, a fragmentação dos registros escolares ainda constitui um problema recorrente em muitas instituições, onde dados são armazenados em múltiplos formatos e sistemas desconectados. Lima (2013) evidencia que essa dispersão dificulta a construção de diagnósticos consistentes, comprometendo a eficácia das intervenções pedagógicas. Assim, a organização dos dados emerge como condição para sua utilização.

A discussão sobre gestão orientada por dados também envolve a formação dos profissionais da educação, uma vez que a interpretação das informações requer competências específicas. Santos (2023) argumenta que o uso pedagógico dos dados depende da capacidade de leitura crítica dos indicadores, evitando interpretações simplificadas ou descontextualizadas. Dessa forma, a tecnologia não substitui o trabalho docente, mas exige sua reconfiguração.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre dados e participação da comunidade escolar. O acesso às informações sobre o desempenho dos estudantes pode contribuir para ampliar a transparência e fortalecer o vínculo entre escola e família. No entanto, essa abertura deve ser acompanhada de critérios claros sobre o uso e a circulação dos dados, evitando exposições indevidas.

Por fim, a análise da gestão escolar a partir dos dados evidencia que sua efetividade depende da articulação entre instrumentos técnicos e práticas pedagógicas. Sistemas de informação podem contribuir para a organização dos registros, mas sua relevância está condicionada à forma como são incorporados ao cotidiano escolar. Assim, a discussão sobre sistemas web deve ser situada nesse campo mais amplo de relações.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS ESCOLARES

A incorporação de tecnologias digitais na educação está relacionada à ampliação das possibilidades de registro, armazenamento e circulação de informações. Sistemas web, em particular, permitem a centralização dos dados em ambientes acessíveis remotamente, o que modifica as formas de gestão escolar. Matos (2023) destaca que essas tecnologias contribuem para a automatização de processos e para a organização dos registros institucionais.

No entanto, a adoção de tecnologias digitais não deve ser compreendida como processo linear ou homogêneo, uma vez que as condições de acesso e uso variam significativamente entre diferentes contextos. Valente (2022) ressalta que a efetividade dessas ferramentas depende de fatores como infraestrutura, formação e políticas institucionais. Dessa forma, a análise das tecnologias deve considerar suas condições concretas de implementação.

A centralização dos dados em sistemas digitais possibilita a geração de relatórios e indicadores em tempo real, o que amplia as possibilidades de acompanhamento do desempenho escolar. Entretanto, essa centralização também implica desafios relacionados à segurança da informação e à privacidade dos dados. O armazenamento de informações sensíveis exige a adoção de mecanismos de controle de acesso e proteção.

Além disso, a literatura aponta que a utilização de tecnologias digitais pode reforçar desigualdades existentes, especialmente em contextos onde há limitações de acesso à internet e dispositivos. Nesse sentido, a implementação de sistemas web deve considerar estratégias para garantir a inclusão dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro elemento relevante refere-se à relação entre tecnologia e práticas pedagógicas. A simples digitalização de procedimentos não implica mudança qualitativa, sendo necessário repensar as formas de uso dos dados no interior da escola. A tecnologia, nesse contexto, atua como mediação, e não como solução autônoma.

A análise das tecnologias digitais também envolve a compreensão de sua dimensão política, uma vez que os sistemas de informação estruturam formas específicas de produzir e interpretar dados. Isso implica reconhecer que as escolhas técnicas não são neutras, mas orientadas por determinadas concepções de gestão e educação.

Por fim, a discussão sobre tecnologias digitais evidencia que sua contribuição para a educação depende da articulação entre infraestrutura, formação e projeto pedagógico. Sem essa articulação, os sistemas tendem a se limitar à função administrativa, sem impacto significativo no acompanhamento da aprendizagem.

ENGENHARIA DE SOFTWARE E MODELAGEM DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

A concepção de sistemas web educacionais insere-se no campo da engenharia de software, que estabelece métodos e técnicas para o desenvolvimento de sistemas complexos. Sommerville (2011) define esse campo como abordagem sistemática que envolve especificação, desenvolvimento e manutenção de software.

O processo de desenvolvimento inicia-se com o levantamento de requisitos, etapa em que se identificam as necessidades dos usuários e as funcionalidades do sistema. Ribeiro (2018) destaca que essa etapa é fundamental para garantir que o sistema atenda às demandas reais do contexto em que será utilizado.

A modelagem do sistema constitui outro momento central, envolvendo a definição de entidades, relacionamentos e fluxos de interação. A utilização de linguagens como UML permite representar de forma estruturada os componentes do sistema, contribuindo para sua organização.

A arquitetura em camadas é frequentemente adotada em sistemas web, separando interface, lógica de negócio e banco de dados. Essa estrutura facilita a manutenção e a escalabilidade, permitindo adaptações ao longo do tempo.

A implementação envolve a tradução dos modelos em código, utilizando linguagens e frameworks adequados. Pressman (2011) ressalta que as escolhas tecnológicas devem considerar critérios como desempenho, segurança e facilidade de manutenção.

Os testes constituem etapa indispensável, permitindo identificar falhas e verificar o funcionamento do sistema. Sommerville (2011) destaca a importância de diferentes níveis de teste, incluindo testes unitários, de integração e de sistema.

Por fim, a engenharia de software aplicada à educação exige considerar não apenas aspectos técnicos, mas também pedagógicos. Conforme Almeida (2015), sistemas educacionais devem ser concebidos em diálogo com teorias da aprendizagem, de modo que suas funcionalidades contribuam efetivamente para o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu examinar a concepção de um sistema web voltado ao acompanhamento do desempenho escolar a partir de um conjunto articulado de referenciais teóricos. Retomando o problema de pesquisa, verificou-se que a discussão não se centra na disponibilização de uma plataforma já implementada, mas na construção de um modelo conceitual fundamentado em princípios da gestão educacional, das tecnologias digitais e da engenharia de software. Essa delimitação mostrou-se necessária para garantir precisão epistemológica, evitando a confusão entre proposição teórica e aplicação concreta. Nesse sentido, o estudo reafirma a importância de explicitar os limites do objeto analisado, sobretudo em pesquisas que envolvem desenvolvimento tecnológico. A coerência entre objetivos, metodologia e resultados constitui condição para a consistência científica. A análise realizada manteve essa coerência ao longo do texto. Assim, as considerações finais sintetizam um percurso teórico, e não um relato de implementação.

No que se refere ao primeiro eixo analítico, a discussão sobre gestão escolar, avaliação e uso de dados evidenciou que o acompanhamento do desempenho dos estudantes depende de processos contínuos de registro, organização e interpretação das informações. A literatura mobilizada demonstrou que a avaliação, quando compreendida em sua dimensão diagnóstica e formativa, exige instrumentos que permitam visualizar o percurso de aprendizagem em sua complexidade. Contudo, também se observou que o uso de dados na educação não é neutro, estando associado a diferentes projetos pedagógicos e formas de organização institucional. Dessa forma, sistemas de informação não podem ser analisados apenas como ferramentas técnicas, mas como mediações inseridas em relações sociais concretas. A centralização de dados, embora relevante, não resolve

por si só os desafios da gestão pedagógica. Sua eficácia depende da forma como esses dados são apropriados. Essa compreensão orienta a análise proposta neste estudo.

No segundo eixo, dedicado às tecnologias digitais, destacou-se que a incorporação de sistemas web na educação está condicionada a fatores estruturais, como acesso à internet, disponibilidade de dispositivos e formação dos usuários. A literatura evidenciou que a digitalização de processos não implica transformação qualitativa automática, podendo, inclusive, reproduzir práticas já existentes em formato eletrônico. Nesse sentido, a análise crítica das tecnologias permitiu compreender que seu potencial está vinculado à articulação com o projeto pedagógico e às condições institucionais de uso. Além disso, a discussão sobre segurança da informação e privacidade dos dados revelou a necessidade de critérios rigorosos na organização e circulação das informações escolares. A centralização dos dados amplia possibilidades de análise, mas também exige responsabilidades éticas e legais. Portanto, a tecnologia aparece como mediação, e não como solução isolada. Essa abordagem evita leituras deterministas. E permite situar o sistema no campo das relações sociais.

No terceiro eixo, relativo à engenharia de software, foi possível demonstrar que a concepção de sistemas web educacionais requer a adoção de processos estruturados de desenvolvimento. O levantamento de requisitos, a modelagem de dados, a definição de arquitetura e a realização de testes constituem etapas fundamentais para garantir a consistência do sistema. A literatura da área reforça que decisões técnicas impactam diretamente a forma como os dados são organizados e utilizados. Nesse sentido, a modelagem de um sistema de acompanhamento escolar envolve não apenas escolhas tecnológicas, mas também definições sobre quais informações serão registradas e como serão apresentadas. Essa dimensão evidencia o caráter não neutro da engenharia de software. Além disso, a incorporação de princípios de usabilidade foi destacada como condição para a adoção do sistema pelos usuários. Um sistema tecnicamente

funcional pode não ser utilizado se apresentar barreiras de uso. Assim, a dimensão técnica articula-se à dimensão social.

A articulação entre os três eixos analisados permitiu construir uma compreensão integrada da proposta de sistema web de acompanhamento do desempenho escolar. A partir dessa integração, foi possível evidenciar que a organização dos dados, a mediação tecnológica e a modelagem técnica constituem dimensões indissociáveis do problema investigado. O estudo demonstrou que a concepção de um sistema dessa natureza exige considerar simultaneamente aspectos pedagógicos, organizacionais e tecnológicos. Essa abordagem evita reducionismos que tratam a tecnologia como elemento autônomo. Ao mesmo tempo, evidencia que a gestão educacional contemporânea demanda instrumentos capazes de lidar com a complexidade dos dados escolares. No entanto, tais instrumentos devem ser analisados em suas condições concretas de possibilidade. A proposta apresentada situa-se nesse campo de tensões. E contribui para a reflexão sobre o tema.

Em relação aos objetivos estabelecidos na introdução, pode-se afirmar que foram atendidos no plano teórico e analítico. O objetivo geral, de analisar a concepção de um sistema web de acompanhamento do desempenho escolar, foi desenvolvido por meio da articulação entre diferentes referenciais. Os objetivos específicos também foram contemplados, na medida em que se discutiu o papel dos dados na gestão da aprendizagem, os limites das tecnologias digitais e os fundamentos da engenharia de software. No entanto, é necessário reiterar que os resultados obtidos não correspondem à validação empírica de um sistema implementado. Trata-se de uma elaboração conceitual, que pode orientar futuras pesquisas de caráter aplicado. Essa distinção é central para a integridade do trabalho acadêmico. E delimita o alcance das conclusões apresentadas. Assim, o estudo cumpre sua função no âmbito teórico. E abre possibilidades para investigações posteriores.

Por fim, destacam-se algumas implicações e desdobramentos possíveis a partir desta pesquisa. A principal delas refere-se à necessidade de estudos empíricos que investiguem a implementação de sistemas web em contextos escolares concretos, considerando suas condições materiais e institucionais. Além disso, pesquisas futuras podem aprofundar a análise sobre o uso pedagógico dos dados, explorando como professores e gestores interpretam e utilizam as informações disponíveis. Outra dimensão relevante diz respeito à formação dos profissionais da educação para o uso de tecnologias digitais, aspecto recorrente na literatura analisada. Também se abre espaço para investigações sobre segurança da informação e proteção de dados no contexto educacional. Esses desdobramentos indicam que o tema permanece em aberto. E exige abordagens interdisciplinares. Assim, o artigo contribui para o debate ao estabelecer bases teóricas para a discussão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Fundamentos e análise de software educativo**. São Paulo: Loyola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de avaliação e mediações pedagógicas para recomposição das aprendizagens**. Brasília: MEC, 2022.

CARVALHO, José Sérgio. **A avaliação em larga escala e o uso de dados na escola**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020.

CORDEIRO, Denis Dala Paula. **Implementação de um sistema de diário escolar com foco na gestão acadêmica**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

LIMA, Maria do Carmo. **Gestão escolar como ferramenta de desempenho da aprendizagem**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

MATOS, Cláudia Regina. **Gestão educacional e tecnologias digitais: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

MOREIRA, José Antonio. **Usabilidade, acessibilidade e educação a distância**. Brasília: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2009.

NIELSEN, Jacob. **Usabilidade na web**: projetando websites com qualidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

PRESSMAN, Roger S. **Engenharia de software**: uma abordagem profissional. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2011.

RIBEIRO, Paulo Roberto. **Projeto de sistemas web: fundamentos e práticas de engenharia de software**. Rio de Janeiro: RNP/ProEdu, 2018.

SILVA, Ana Cláudia. **Da prática pedagógica à gestão escolar: o uso de dados no acompanhamento da aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2022.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de software**. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação**. São Paulo: Cetic.br/NIC.br, 2022.

7

*Hellen Cristina Cândido Teixeira
Deuzilene Machado Rocha Leal
Marina Pires Barbosa
Relna Fagundes Fernandes*

ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E A DESVALORIZAÇÃO MATERIAL:

O LUGAR HISTÓRICO DO PROFESSOR
NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.7)

RESUMO

O artigo analisa, em perspectiva histórico-crítica, a relação entre o reconhecimento legal do magistério e a persistente desvalorização material da docência nas políticas educacionais brasileiras. O problema de pesquisa investiga de que modo a trajetória normativa da valorização docente, especialmente a partir da Constituição de 1988, não se converteu em condições efetivas de trabalho, carreira e remuneração. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, baseada na análise de marcos legais e na literatura especializada sobre trabalho docente e políticas educacionais. A discussão evidencia que a valorização do professor constitui construção histórica atravessada por contradições entre centralidade simbólica e fragilidade material, associadas à formação desigual do sistema educacional brasileiro. O estudo demonstra que a normatização da valorização, embora relevante, depende de mediações institucionais, financiamento e disputas políticas para sua efetivação. Analisa-se ainda o impacto das reformas estatais e das racionalidades gerenciais na reconfiguração do trabalho docente, evidenciando processos de intensificação e controle. Por fim, conclui-se que a valorização docente exige políticas estruturais de longo prazo, articulando carreira, piso salarial e condições de trabalho, não sendo garantida pela positivação legal isolada.

Palavras-chave: trabalho docente; políticas educacionais; valorização profissional.

INTRODUÇÃO

A valorização do magistério figura, há décadas, como princípio reiterado no léxico das políticas educacionais brasileiras. No plano normativo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou a educação como direito social e inscreveu, entre os princípios do ensino, a valorização dos profissionais, prevendo plano de carreira, piso salarial profissional e ingresso por concurso público (BRASIL, 1988, art. 206, V e VIII). Contudo, a permanência histórica de baixos salários, precarização, heterogeneidades federativas e instabilidade das condições de trabalho evidencia um problema recorrente: o reconhecimento jurídico do magistério não se converte, de modo automático, em valorização material e simbólica efetiva (BRASIL, 1988).

A problemática não se restringe à constatação de lacunas administrativas ou de “falhas de implementação”. Ao contrário, parte-se do pressuposto de que as políticas educacionais são atravessadas por disputas de projeto e por racionalidades de governo que podem afirmar, simultaneamente, a centralidade da docência e a subordinação concreta do trabalho docente a agendas fiscais, gerenciais e ideológicas. Nessa direção, a crítica ao “texto oficial” como garantia de efetividade é fundamental: documentos legais e normativos, como constituições, leis e diretrizes, devem ser lidos como discursos situados, cuja eficácia depende de correlações de força e de práticas sociais que os tornam, ou não, realidade. A perspectiva de Michel de Certeau contribui aqui como chave interpretativa para compreender por que a positivação de um princípio, como o da valorização docente, pode operar como marco simbólico e jurídico sem assegurar, por si só, sua materialização cotidiana (CERTEAU, 1982). Pesquisas recentes têm reiterado a centralidade dessa tensão para compreender os impasses contemporâneos da valorização docente, especialmente quando se observa a distância

entre normatividade e efetividade nas políticas educacionais (TEIXEIRA, 2025a; TEIXEIRA, 2025b).

Do ponto de vista histórico, a docência consolidou-se como atividade social estratégica e, ao mesmo tempo, como trabalho frequentemente desvalorizado, associado por longos períodos a uma lógica de missão e vocação e a condições materiais precárias. Assim, quando as políticas contemporâneas passam a formular a valorização como requisito para a qualidade educacional, torna-se necessário interrogar como esse discurso é produzido, quais dispositivos lhe dão forma, como carreira, piso e diretrizes, e por que tais dispositivos se mostram historicamente instáveis, desiguais ou insuficientes (BRASIL, 1988).

Este artigo, portanto, tem como problema de pesquisa: de que modo a trajetória das políticas educacionais brasileiras consolidou um discurso recorrente de valorização do magistério que, historicamente, não se converteu em condições materiais efetivas de valorização profissional? O objetivo geral consiste em analisar, sob perspectiva histórico-crítica, as contradições entre reconhecimento legal do magistério e desvalorização material persistente, sobretudo no arco que vai das reconfigurações estatais do século XX às políticas contemporâneas. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) examinar a construção histórica do discurso de valorização docente em reformas e dispositivos legais; (b) discutir limites estruturais do reconhecimento jurídico frente à materialidade do trabalho docente; (c) analisar o papel do Estado na conformação do lugar social do professor nas políticas educacionais; e (d) problematizar a distância entre normatividade e efetividade no campo da valorização, tomando a Constituição de 1988 como marco emblemático, sem pressupor sua realização imediata (BRASIL, 1988).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa histórica de natureza bibliográfica e documental, centrada na leitura crítica de marcos normativos e de políticas educacionais, como constituições,

diretrizes, leis e programas, e no diálogo com a bibliografia especializada sobre trabalho docente, valorização e políticas educacionais no Brasil. O procedimento analítico assume que a legislação educacional é, simultaneamente, evidência histórica e produção discursiva: expressa projetos de sociedade e de educação, institui expectativas de direitos e organiza mecanismos de regulação; mas sua eficácia social permanece dependente de condições materiais, financiamento, estrutura federativa e prioridades governamentais, bem como de disputas políticas que reconfiguram continuamente o campo educacional (CERTEAU, 1982).

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DISCURSO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E SEUS LIMITES ESTRUTURAIS

A valorização do magistério, enquanto categoria política e jurídica, não se constitui como reflexo espontâneo do prestígio social da docência. Trata-se de uma construção histórica que acompanha a formação do Estado nacional e dos sistemas de ensino, articulando projetos de cidadania, escolarização e regulação do trabalho. No caso brasileiro, essa construção foi atravessada por desigualdades estruturais, seletividade do acesso à escola e instabilidade institucional, fatores que condicionaram a profissionalização docente e produziram, em diferentes conjunturas, um descompasso persistente entre a centralidade simbólica atribuída ao professor e a fragilidade material de sua condição de trabalho (ARANHA, 2012).

A expansão da escola, sobretudo a partir do final do século XIX e ao longo do século XX, ocorreu em um país cuja cidadania se configurou de modo restrito, com ritmos desiguais de incorporação de direitos e permanência de assimetrias sociais. Nesse processo, a educação foi reiteradamente apresentada como promessa de integração e como instrumento de ordenamento social, sem que a universalização se realizasse, de imediato, como experiência substantiva e homogênea. A história da cidadania no Brasil evidencia que

a escola muitas vezes operou como linguagem de modernização e de pertencimento cívico, ao mesmo tempo em que conviveu com limites concretos de financiamento, infraestrutura e acesso, o que restringiu a efetividade do direito à educação como prática social ampla (CARVALHO, 2021). Essa moldura histórica incide diretamente sobre a docência: quando a escolarização se expande sem sustentação material equivalente, o trabalho docente tende a ser convocado a compensar déficits sistêmicos, absorvendo responsabilidades crescentes sem garantias proporcionais de carreira, remuneração e condições objetivas de exercício profissional.

No plano cultural e político, a docência foi recorrentemente associada a uma matriz de sentido que privilegia missão, serviço e vocação. Essa matriz produz reconhecimento simbólico e legitima a profissão no imaginário social, mas também pode operar como mecanismo de naturalização da precariedade, deslocando o debate da valorização para atributos individuais, como dedicação e abnegação, em detrimento da centralidade de políticas estruturais de carreira, salário e condições de trabalho. Nessa lógica, a figura do professor pode ser exaltada como pilar civilizatório e, simultaneamente, mantida em patamar de baixa remuneração e baixa capacidade de decisão sobre sua prática. A historiografia educacional evidencia que essa ambivalência não é acidental, pois se articula ao modo como a escola pública se institucionalizou de forma desigual, frequentemente subordinada a prioridades estatais oscilantes e a restrições orçamentárias persistentes (SAVIANI, 2009).

A ampliação do papel do Estado na regulação do ensino, intensificada ao longo do século XX, reforçou a centralidade atribuída à escola e ao professorado, mas também consolidou formas específicas de administração do trabalho docente. Currículos, prescrições pedagógicas, padronizações e dispositivos de racionalização foram mobilizados como instrumentos de homogeneização do sistema escolar e de controle dos processos formativos. Em termos históricos, esse movimento produziu uma docência simultaneamente

centralizada na retórica da qualidade e constrangida por mecanismos de regulação que redefinem atribuições e reorganizam a prática escolar sob parâmetros externos. A centralidade regulatória, contudo, não se traduziu automaticamente em valorização material, pois a expansão de controle e de prescrição pode coexistir com salários insuficientes, sobrecarga, infraestrutura precária e baixa estabilidade profissional (SAVIANI, 2009).

A compreensão desse quadro exige tratar os marcos normativos e os documentos oficiais como produções históricas situadas, e não como garantias autossuficientes de efetividade. Constituições, leis e diretrizes condensam projetos políticos, definem horizontes de legitimidade e instituem promessas de direito, mas sua eficácia social depende de mediações institucionais e materiais. Em termos analíticos, interessa considerar a distância entre o prescrito e o vivido como dimensão constitutiva da dinâmica social das políticas, uma vez que os dispositivos normativos operam em campos atravessados por práticas, apropriações e reconfigurações que não se deixam reduzir à letra da lei (CERTEAU, 1982). No campo educacional brasileiro, essas mediações tendem a reintroduzir desigualdades federativas, assimetrias de financiamento e padrões persistentes de precarização do trabalho docente, o que torna inteligível a coexistência entre reconhecimento jurídico e desvalorização material (SAVIANI, 2009).

Em consequência, a valorização docente deve ser examinada na interseção entre discurso, regulação e materialidade. Carreira, salário, formação e condições de trabalho não derivam automaticamente da afirmação normativa, mas de escolhas políticas sustentadas no tempo, de bases de financiamento e de capacidade estatal para induzir padrões e reduzir desigualdades. A história social e política do Brasil republicano evidencia que a escola pública e o magistério foram incorporados ao vocabulário do progresso e da cidadania, ao mesmo tempo em que permaneceram submetidos a lógicas de contenção de custos e de racionalização administrativa, especialmente em períodos de reorganização estatal e de disputa sobre prioridades públicas (FAUSTO, 2016).

Esse percurso de longa duração permite compreender por que a formalização de dispositivos de valorização, no período recente, constitui marco relevante, mas não se converte em ruptura automática com estruturas históricas de desvalorização. A normatização da valorização tende a operar como promessa e como parâmetro de legitimidade, porém encontra limites quando não se estabiliza em políticas materiais consistentes, capazes de enfrentar desigualdades federativas, precarizações e assimetrias institucionais. É sob esse pressuposto que se passa ao exame da Constituição de 1988, tratada aqui como marco jurídico decisivo e, simultaneamente, como evidência privilegiada da tensão entre reconhecimento legal e efetividade material nas políticas educacionais brasileiras (BRASIL, 1988).

A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A NORMATIZAÇÃO DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 institui um marco jurídico decisivo ao consolidar a educação como direito social e ao inscrever, entre os princípios do ensino, a valorização dos profissionais da educação escolar, com previsão de plano de carreira, piso salarial profissional e ingresso por concurso público (BRASIL, 1988). A centralidade desse dispositivo não reside apenas em seu enunciado normativo, mas no fato de que ele reordena o vocabulário político do campo educacional ao estabelecer a valorização como princípio constitucional, isto é, como parâmetro de legitimidade para políticas, programas e formas de regulação do trabalho docente¹.

1 Neste artigo, "valorização do magistério" é compreendida como categoria histórica e normativa que articula dimensões materiais e simbólicas do trabalho docente. No plano material, envolve remuneração, carreira, jornada e condições objetivas de trabalho; no plano simbólico, abrange reconhecimento social, estatuto profissional e legitimidade pública atribuída à docência. O recorte analítico privilegia a dimensão material institucional da valorização, por ser o eixo em que se expressa com maior nitidez o hiato entre normatividade e efetividade nas políticas educacionais.

No entanto, a formalização constitucional não implica, por si, transição imediata para padrões efetivos de valorização material. A distância entre reconhecimento legal e condições concretas de trabalho deve ser compreendida como problema estrutural, vinculado à forma federativa do Estado brasileiro, às assimetrias de financiamento entre redes e entes subnacionais e à instabilidade das decisões políticas que sustentam, ou fragilizam, políticas de carreira e remuneração. Em termos históricos, a Constituição de 1988 inaugura expectativas de direito e institui balizas de proteção normativa, mas permanece dependente de mediações institucionais e orçamentárias para converter princípio em realidade social, sobretudo em sistemas educacionais marcados por desigualdade territorial e por capacidades administrativas heterogêneas (GATTI, 2019).

A legislação infraconstitucional reforça e especifica esse horizonte, particularmente por meio da LDB, ao tratar da valorização dos profissionais da educação em dimensões que articulam formação, carreira, remuneração e condições de trabalho pedagógico. Ainda assim, a existência de diretrizes legais não estabiliza automaticamente a política de valorização, uma vez que a implementação é atravessada por disputas de interpretação, por limites fiscais e por prioridades governamentais que reconfiguram continuamente o alcance das garantias normativas. A normatização, nesses termos, opera como referência estruturante, mas não como garantia autosuficiente; sua eficácia social é condicionada pelo financiamento e pela governabilidade política do setor educacional (SAVIANI, 2009).

Esse deslocamento analítico é relevante porque impede reduzir a problemática a um contraste simplificador entre “boa lei” e “má execução”. A valorização, enquanto promessa constitucional, pode coexistir com padrões persistentes de precarização do trabalho docente, na medida em que a materialidade das políticas é definida por escolhas distributivas e por arranjos institucionais concretos. A literatura sobre a docência no Brasil tem indicado que os impasses contemporâneos envolvem não apenas remuneração, mas também

formação inicial e continuada, condições objetivas de exercício profissional e processos de intensificação do trabalho, o que torna insuficiente qualquer leitura que trate a valorização exclusivamente como dispositivo legal (GATTI, 2019).

Ao se examinar a Constituição de 1988 como marco de reconhecimento jurídico, torna-se possível apreender um duplo movimento. De um lado, a valorização se afirma como princípio que reorienta o campo educacional e fornece legitimidade a reivindicações profissionais e a políticas de carreira e piso. De outro, o próprio processo histórico posterior revela que o princípio convive com reconfigurações estatais e com limites estruturais que fragilizam sua materialização. A Constituição, assim, deve ser lida menos como ponto de chegada e mais como condensação normativa de um problema histórico de longa duração: a centralidade atribuída ao professor no discurso público não se converte, automaticamente, em estabilidade material da profissão, sobretudo quando a governança educacional permanece submetida a desigualdades federativas e a restrições financeiras que incidem diretamente sobre salários, carreira e infraestrutura escolar (BRASIL, 1988).

REFORMAS DO ESTADO, RACIONALIDADES GERENCIAIS E RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A partir da década de 1990, a valorização docente passa a operar sob uma inflexão decisiva: conserva-se como enunciado normativo e como requisito reiterado da qualidade educacional, mas é tensionada por reformas estatais orientadas por racionalidades de gestão que reordenam prioridades públicas, redefinem o papel do Estado e introduzem novos regimes de regulação do trabalho escolar. Nesse contexto, a docência tende a ser recodificada por gramáticas de eficiência, desempenho e responsabilização, nas quais a centralidade do professor é afirmada no plano discursivo, ao mesmo tempo

em que se fortalecem mecanismos de controle e de padronização dos processos pedagógicos (HARVEY, 2004)².

Essa reconfiguração não deve ser compreendida apenas como mudança administrativa, mas como movimento histórico mais amplo de reorganização das políticas sociais em contexto de restrições fiscais e de redefinição do pacto distributivo. No campo educacional, esse deslocamento manifesta-se na intensificação de dispositivos de regulação que incidem sobre currículo, avaliação, formação continuada e organização do trabalho docente, frequentemente acompanhados por exigências de ampliação de resultados sem correspondência direta em condições efetivas de desenvolvimento profissional. A literatura crítica assinala que a educação, sob tais condições, tende a ser capturada por estratégias de contenção de custos e por lógicas de produtividade que reestruturam a escola como organização do trabalho, com impacto direto na materialidade da docência (FRIGOTTO, 2010).

No plano das políticas, a consolidação de mecanismos de indução e redistribuição financeira voltados à educação básica, como fundos e regras de vinculação, representou tentativa de enfrentar desigualdades de oferta e de estabelecer parâmetros mínimos de sustentação do sistema. Entretanto, tais mecanismos não eliminam a heterogeneidade federativa nem resolvem, por si, a instabilidade estrutural da valorização, pois a capacidade de efetivação depende da base fiscal, da prioridade política e da arquitetura institucional de cada rede. Em termos históricos, o resultado recorrente é a

2 Utiliza-se aqui a expressão "racionalidades gerenciais" para designar o conjunto de orientações e dispositivos de regulação que, no campo das políticas públicas, enfatizam eficiência, desempenho, padronização de procedimentos, avaliação por resultados e responsabilização institucional. No âmbito educacional, tais orientações incidem sobre a organização do trabalho escolar e sobre o trabalho docente, reconfigurando prioridades e formas de controle sem, necessariamente, assegurar condições materiais equivalentes de carreira, jornada e remuneração. O recorte analítico privilegia o ciclo de reformas e reordenações do Estado intensificado a partir dos anos 1990, tomando-o como marco interpretativo para compreender a reconfiguração contemporânea das políticas educacionais no Brasil.

coexistência entre normatizações que afirmam a valorização e arranjos concretos que mantêm desigualdades de remuneração, diferenças substantivas de carreira e condições de trabalho altamente variáveis entre entes subnacionais (GATTI, 2009).

Nesse cenário, a formação continuada e o desenvolvimento profissional adquirem centralidade estratégica e, simultaneamente, tornam-se espaços privilegiados de regulação. A análise crítica da literatura evidencia que programas e políticas de formação podem ser mobilizados como instrumentos de conformação do trabalho docente a prioridades externas à escola, especialmente quando se subordinam à lógica de resultados, ao treinamento prescritivo e à redução da autonomia pedagógica. Em formulação precisa, observa-se que perspectivas críticas “acentuam o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes” (GATTI, 2009, p. 222). A força dessa síntese está em evidenciar que a valorização, quando reduzida a enunciado e a programas desconectados de condições materiais, pode operar como retórica legitimadora de novas exigências, e não como política substantiva de fortalecimento profissional.

No plano do trabalho, a reconfiguração contemporânea expressa-se pela intensificação de tarefas, pela ampliação de responsabilidades e pela produção de novas formas de precarização, que não se restringem ao salário, mas atingem a organização da jornada, o tempo de planejamento, as demandas burocráticas e a pressão por resultados. A docência, nesse regime, tende a ser interpelada como variável decisiva do desempenho escolar, enquanto as condições sistêmicas que estruturam o trabalho permanecem instáveis, produzindo sobrecarga e restringindo o espaço de autonomia profissional (TUMOLO; FONTANA, 2008). A precarização, portanto, não se apresenta como acidente periférico, mas como componente estrutural de um modo de gestão que amplia controle e responsabilização, preservando fragilidades de financiamento e de sustentação da carreira.

A evidência empírica sobre remuneração e características do trabalho docente, quando considerada em perspectiva histórica, reforça essa leitura estrutural: persistem desigualdades expressivas entre redes, padrões heterogêneos de carreira e limitações nas condições objetivas de exercício profissional, o que compromete a estabilização de políticas de valorização como experiência concreta e universalizável (ALVES; PINTO, 2011). Ao lado disso, diagnósticos nacionais sobre o trabalho docente apontam que a materialidade da valorização é continuamente tensionada por vínculos, jornadas e condições de trabalho que variam amplamente, evidenciando que a normatividade não se converte em efetividade sem governabilidade política e sustentação financeira (UFG, 2010).

Assim, as reformas e racionalidades de gestão do período recente produzem uma configuração paradoxal: intensifica-se o discurso da centralidade docente e amplia-se o repertório normativo da valorização, enquanto se reestruturam as formas de regulação e de organização do trabalho escolar em direções que, muitas vezes, limitam autonomia, ampliam exigências e reproduzem desigualdades materiais. Essa combinação ajuda a compreender por que a valorização, embora reiterada como princípio, permanece historicamente instável quando submetida a agendas de ajuste e a modelos de gestão que deslocam o eixo do direito para a performatividade mensurável, sem assegurar condições efetivas e contínuas de carreira, remuneração e trabalho docente (HARVEY, 2004).

PISO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO: DISPOSITIVOS CONTEMPORÂNEOS E PERSISTÊNCIA DO HIATO ENTRE O LEGAL E O REAL

A consolidação do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público, no ciclo recente, inscreve-se como um dos dispositivos mais visíveis da valorização docente no ordenamento

educacional brasileiro. Sua relevância, contudo, não deve ser lida apenas como criação de um parâmetro remuneratório mínimo, mas como tentativa de conferir densidade material a um princípio reiterado no plano normativo. Nessa direção, a valorização salarial adquire estatuto de condição estruturante da profissionalização, sobretudo quando articulada a políticas de carreira capazes de produzir previsibilidade, progressão e estabilidade institucional. Em formulação sintética, "a valorização passa necessariamente pela profissionalização dos trabalhadores em educação e se estrutura na garantia de carreiras com piso salarial profissional" (MONLEVADE, 2000, p. 3). A afirmação é decisiva porque desloca o debate do piso como medida isolada para o piso como elemento de arquitetura institucional da docência, isto é, como parte de um conjunto mais amplo que envolve carreira, jornada, formação e condições de trabalho.

Ainda assim, a experiência histórica recente evidencia que o piso, mesmo quando normatizado, não elimina automaticamente assimetrias federativas e padrões de precarização. A implementação do piso atravessou controvérsias jurídico-políticas que expuseram, de modo exemplar, a tensão entre reconhecimento legal e governabilidade material do direito. A disputa em torno de sua natureza, se vencimento inicial ou remuneração global, e a controvérsia acerca da composição da jornada de trabalho projetaram a valorização para o centro de um conflito sobre competência federativa, impacto orçamentário e desenho de política pública. Em registro analítico, importa notar que a judicialização, longe de ser episódio lateral, funcionou como mecanismo de reconfiguração do próprio alcance da normatividade. Como observa Pereira, "essa ADI provocou um recuo na implementação do piso" (PEREIRA, 2016, p. 39)³, evidenciando

3

A Lei n. 11.738/2008 foi objeto da ADI 4.167. Na decisão cautelar, em 17 de dezembro de 2008, o Supremo Tribunal Federal conferiu interpretação provisória que impactou a implementação do piso e a composição da jornada. O julgamento final foi concluído em 27 de abril de 2011, reconhecendo a constitucionalidade dos dispositivos centrais relativos ao piso como vencimento inicial e à organização da jornada com reserva de tempo para atividades extraclasse

que a positividade legal pode ser temporariamente reordenada por disputas institucionais, com efeitos imediatos sobre a materialidade da valorização.

A controvérsia também incidiu sobre a definição do piso como referência para o vencimento inicial e sobre a organização da jornada, especialmente quanto à reserva de tempo para atividades extraclasse, dimensões que se vinculam diretamente às condições de trabalho e à qualidade do exercício profissional. A valorização, nesse plano, não se reduz ao montante remuneratório, pois envolve a possibilidade concreta de planejamento pedagógico, estudo e trabalho coletivo, sem os quais a docência tende a ser comprimida em regime de execução intensificada e de responsabilização ampliada. A estabilização jurídica do piso, portanto, não resolve, por si, a heterogeneidade de carreiras e a variabilidade das condições de trabalho, sobretudo quando redes subnacionais operam com estruturas remuneratórias fragmentadas, uso extensivo de gratificações e padrões distintos de progressão, mecanismos que podem produzir conformidade formal aparente sem alterar de modo substantivo a estrutura de vencimentos.

A análise da valorização por meio do piso exige, assim, distinguir pelo menos três níveis. O primeiro é o nível normativo, no qual o piso funciona como parâmetro mínimo nacional e como referência para a carreira. O segundo é o nível administrativo-fiscal, no qual a efetividade depende de capacidades de financiamento e de decisões políticas sustentadas no tempo, especialmente em realidades federativas assimétricas. O terceiro é o nível organizacional do trabalho docente, no qual o piso só se converte em valorização quando articulado a carreira coerente, jornada compatível e condições de exercício profissional capazes de reduzir precarizações e produzir estabilidade. Quando esses níveis não se articulam, o piso tende a operar como política de contenção, isto é, como patamar mínimo disputado e frequentemente reconfigurado por interpretações e

expedientes administrativos, em vez de atuar como eixo de uma política consistente de valorização.

Por isso, a valorização docente, no plano histórico-crítico, deve ser apreendida como disputa em torno da materialidade do trabalho: não apenas quanto ao salário, mas quanto ao modo como o Estado define, regula e sustenta a docência como profissão. O piso é um indicador privilegiado dessa disputa porque condensa, ao mesmo tempo, promessa normativa, controvérsia institucional e tensões de implementação. A persistência do hiato entre reconhecimento legal e desvalorização material revela que a valorização não se efetiva por enunciação, mas por políticas estruturais e continuadas, capazes de enfrentar desigualdades federativas, reordenar estruturas de vencimentos e consolidar carreiras efetivamente profissionalizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórico-crítica desenvolvida ao longo do texto permite sustentar que a valorização do magistério, embora reiterada como princípio nas políticas educacionais brasileiras e consolidada em marcos normativos centrais, não se converte automaticamente em valorização material e simbólica efetiva. A permanência de baixos salários, a instabilidade de carreiras, a precarização das condições de trabalho e a heterogeneidade federativa não se explicam satisfatoriamente por uma leitura restrita à ideia de “falhas de implementação”. Em perspectiva histórica, tais elementos expressam a persistência de um arranjo estrutural no qual o reconhecimento jurídico da docência convive com mediações políticas, institucionais e financeiras que limitam a efetividade dos dispositivos de valorização (SAVIANI, 2009).

A Constituição de 1988 constitui marco incontornável ao inscrever a valorização dos profissionais da educação como princípio

do ensino e ao estabelecer referências para carreira, piso e ingresso por concurso público. Entretanto, a trajetória posterior indica que a força normativa do texto constitucional encontra limites na governabilidade material do direito, especialmente em um Estado federativo marcado por assimetrias de capacidade administrativa e de financiamento. A valorização, nesse quadro, revela-se dependente de políticas de sustentação contínua, capazes de reduzir desigualdades territoriais, estabilizar carreiras e assegurar condições objetivas de exercício profissional, o que confere centralidade ao problema do financiamento e à arquitetura institucional das políticas educacionais (GATTI, 2019).

No ciclo recente, o Piso Salarial Profissional Nacional emerge como um dispositivo emblemático dessa tensão. Sua importância reside em tentar materializar a valorização no plano remuneratório, porém sua efetividade é atravessada por disputas interpretativas, limites fiscais e variações nas estruturas de carreira e de composição salarial. A persistência de mecanismos remuneratórios fragmentados, a oscilação de prioridades governamentais e a instabilidade da implementação reafirmam que a valorização não se realiza por enunciação normativa, mas por um conjunto articulado e durável de políticas de carreira, jornada e condições de trabalho, com sustentação financeira e capacidade estatal para induzir padrões de equidade (MONLEVADE, 2000).

Ao tratar a legislação como evidência histórica e como produção institucional, o texto contribui para deslocar o debate do contraste simplificador entre “o que está no papel” e “o que ocorre na realidade”, enfatizando que a distância entre normatividade e efetividade deve ser compreendida como dimensão constitutiva das políticas educacionais em contextos de desigualdade estrutural. Nesse sentido, a desvalorização docente não se apresenta como anomalia episódica, mas como expressão recorrente de tensões históricas que atravessam a formação do sistema educacional brasileiro e suas formas de regulação do trabalho docente.

Por fim, a análise reforça a necessidade de compreender a valorização do magistério como política pública de longo prazo, cuja efetividade requer convergência entre norma, financiamento e institucionalidade. A consolidação de carreiras profissionalizantes, o cumprimento substantivo do piso e a garantia de condições de trabalho compatíveis com a docência permanecem como desafios estruturais. O aprofundamento dessas questões em abordagens específicas, voltadas a dinâmicas de mobilização, disputas e formas de ação coletiva no campo educacional, constitui desdobramento pertinente para produção posterior.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza

Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do Estado na educação pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 174-190, 2009.

TEIXEIRA, Hellen Cristina Cândido. **Movimentos docentes no Brasil e a (des) valorização do magistério: um estudo histórico da rede municipal de Caldas Novas-GO (1990-2023)**. 2025. 93 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, 2025.

TEIXEIRA, Hellen Cristina Cândido. A trajetória histórica da organização e mobilização docente no Brasil: mobilizações, resistências e desafios. In: ARRAIS, Cristiano Alencar; NICOLINI, Cristiano; NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa; MARINHO, Thaís Alves; ROMUALDO, Wemerson dos Santos (org.). **Anais do IV Fórum Goiano da Pós-Graduação em História & XVIII Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História UFG/PUC Goiás**. Goiânia: PUC Goiás/UFG, 2025a. p. 510-522. ISSN 2176-6738.

TEIXEIRA, Hellen Cristina Cândido. Valorização docente em Caldas Novas/GO: uma análise das políticas e desafios à luz da legislação brasileira. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 23., 2024, Goiânia, GO. **Anais do XXIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica** [livro eletrônico]: "Natureza, diversidade e os desafios para a cultura histórica". Goiânia, GO: Ed. dos Autores, 2025b. p. 175-202. ISBN 978-65-01-33167-6.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório estadual da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**. Goiânia, 2010.

8

Yarla Simão Souza

Francisca Vilândia de Alencar

Deuzilene Machado Rocha Leal

Nair Souza dos Santos

ÍNDICE H5 E AS REDES DE COAUTORIA DOS DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ:

**UMA ANÁLISE DA REALIDADE
DAS FACULDADES FECLI E FECLESC**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.8

RESUMO

O presente trabalho aborda o índice h5 e a rede de coautoria dos professores dos cursos de pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará – Campus de Iguatu, tendo como objetivo abordar as condições do índice h5 e da rede de coautoria dos professores da Universidade Estadual do Ceará – Campus de Iguatu, correspondente ao período de 2020 a 2024 visando conhecer os indicadores de produção científica dessa realidade da instituição. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo de análise de dados de modo a identificar o índice de citação e a rede de coautoria de cada pesquisador. A coleta dos dados dos pesquisadores foi desenvolvida entre 10 de junho e 10 de julho, através do endereço online <https://scholar.google.com/>. A pesquisa nos trouxe resultados não esperados com relação ao perfil dos pesquisadores, pois a ideia inicial estava voltada para a análise dos 10 primeiros perfis com maior índice h5, porém essa análise não foi possível porque apenas dez pesquisadores dos programas de pós-graduação do Campus de Iguatu obtinham o perfil no GSM e foram eles os perfis analisados. Essa pesquisa visa abrir espaço para pesquisas futuras de maior abrangência a nível de Campus do interior ou mesmo da instituição como um todo, trazendo uma realidade da instituição que precisa ser olhada e entendida, principalmente no que se refere a buscar resposta do por que esses pesquisadores não possuem o perfil do GSM, que talvez seja até mesmo por falta de conhecimento do que se trata e de sua relevância.

Palavras-chave: Índice h5; redes de coautoria; colaboração científica; Universidade Estadual do Ceará – Campus de Iguatu.

INTRODUÇÃO

A produção científica tem sido, nas últimas décadas, objeto de crescente atenção no âmbito da pós-graduação, especialmente no que se refere à sua mensuração, visibilidade e impacto no interior das comunidades acadêmicas. Nesse contexto, indicadores bibliométricos passaram a ocupar posição central nos processos de avaliação institucional e na análise do desempenho de pesquisadores e programas de pós-graduação. Entre esses indicadores, destaca-se o índice h5, amplamente utilizado em plataformas como o Google Scholar Metrics (GSM), que permite aferir, a partir do número de citações em um período específico, a relevância e a circulação das produções científicas no campo acadêmico.

A utilização do índice h5, contudo, não pode ser compreendida de forma isolada, uma vez que sua interpretação está diretamente relacionada às dinâmicas de produção e circulação do conhecimento, incluindo práticas de colaboração científica e redes de coautoria. A coautoria, nesse sentido, constitui dimensão relevante da atividade científica contemporânea, na medida em que expressa formas de articulação entre pesquisadores, instituições e áreas do conhecimento, influenciando tanto a visibilidade quanto o impacto das produções acadêmicas. Assim, a análise do índice h5 associada às redes de coautoria permite compreender não apenas a quantidade de citações, mas também as formas de inserção dos pesquisadores em circuitos mais amplos de produção científica.

No caso brasileiro, a expansão da pós-graduação e a intensificação dos mecanismos de avaliação, especialmente por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contribuíram para consolidar o uso de indicadores como instrumentos de regulação e análise da qualidade da produção científica. Entretanto, tais indicadores apresentam limites, sobretudo quando desconsideram as especificidades das áreas do conhecimento,

as condições institucionais de produção e as desigualdades regionais que atravessam o sistema de ensino superior. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar o uso do índice h5, situando-o no interior das condições concretas de produção científica.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, cujo problema de pesquisa consiste em compreender como se configura a realidade do índice h5 e das redes de coautoria dos docentes vinculados aos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará, especificamente no Campus de Iguatu. A questão que orienta a investigação pode ser assim formulada: quais são as características do índice h5 dos docentes desse contexto institucional e como se estruturam suas redes de colaboração científica? A formulação desse problema permite deslocar a análise de uma perspectiva meramente descritiva para uma abordagem que considera os condicionantes institucionais e as dinâmicas de produção do conhecimento.

O objetivo geral do artigo consiste em analisar o índice h5 e as redes de coautoria dos docentes dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará – Campus de Iguatu, no período de 2020 a 2024, buscando identificar padrões de produção científica e formas de colaboração acadêmica. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) identificar os docentes que possuem perfil no Google Scholar; (b) analisar o índice de citações e o índice h5 desses pesquisadores; e (c) examinar as redes de coautoria estabelecidas, considerando sua abrangência regional, nacional e internacional.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, que articula análise de dados numéricos com interpretação das informações coletadas. A coleta de dados foi realizada por meio da plataforma Google Scholar, no período de 10 de junho a 10 de julho, a partir da identificação dos perfis dos docentes vinculados aos programas de pós-graduação do referido campus. Como critério de seleção, foram incluídos apenas os pesquisadores que possuíam perfil ativo na plataforma, o que resultou

em um universo de análise composto por dez docentes. A análise concentrou-se no número de citações, no índice h5 e nas redes de coautoria identificadas nos perfis.

A relevância do estudo reside na possibilidade de contribuir para a compreensão das dinâmicas de produção científica em contextos institucionais específicos, especialmente em campi situados no interior, frequentemente menos contemplados em estudos de maior abrangência. Além disso, a pesquisa permite problematizar a ausência de perfis acadêmicos em plataformas de visibilidade científica, aspecto que pode impactar diretamente a mensuração da produção dos pesquisadores e sua inserção em redes de colaboração.

Por fim, o artigo está estruturado em três seções principais, além desta introdução. Na primeira, discute-se o índice h5, seus fundamentos, potencialidades e limitações, bem como sua utilização nos processos de avaliação científica. Na segunda, aborda-se a colaboração científica e as redes de coautoria, destacando sua importância na produção do conhecimento. Na terceira, apresenta-se a metodologia e a análise dos dados coletados, seguida da discussão dos resultados. As considerações finais sintetizam os principais achados da pesquisa e indicam possibilidades para investigações futuras.

O ÍNDICE H5: FUNDAMENTOS, CONSTITUIÇÃO E FINALIDADE ANALÍTICA

O índice h5 configura-se como um dos principais indicadores bibliométricos utilizados para mensurar o impacto da produção científica recente de pesquisadores e periódicos, sendo amplamente disponibilizado por meio da plataforma Google Scholar Metrics (GSM). Trata-se de uma métrica derivada do índice h, cuja especificidade reside na delimitação temporal de cinco anos, considerando, portanto, apenas os artigos publicados nesse intervalo e o número

de citações que receberam nesse período. Essa delimitação permite aferir o impacto recente da produção científica, distinguindo-se de métricas que consideram toda a trajetória do pesquisador.

A relevância do índice h5 está diretamente relacionada à crescente centralidade dos indicadores bibliométricos nos processos de avaliação científica, especialmente no âmbito da pós-graduação. Nesse contexto, o GSM apresenta-se como ferramenta de acesso aberto, que possibilita a análise de impacto sem a necessidade de vinculação a bases de dados comerciais. Conforme apontam Costa, Canto e Pinto (2020, p. 2), uma de suas principais contribuições consiste em permitir a mensuração do impacto de periódicos não indexados em bases restritas, realidade que caracteriza grande parte das publicações científicas no Brasil. Dessa forma, o índice h5 amplia a visibilidade de produções que, em outros sistemas, permaneceriam marginalizadas.

Do ponto de vista técnico, o funcionamento do Google Scholar envolve um processo de indexação estruturado em etapas que incluem a compilação de fontes, a localização de documentos e sua posterior indexação, conforme descrito por Canto (2022). Esse processo automatizado, aliado à acessibilidade da plataforma, contribui para sua ampla utilização na comunidade acadêmica. Diferentemente de bases de dados fechadas, o GSM permite acesso irrestrito aos indicadores, o que o insere no movimento mais amplo da ciência aberta, caracterizado pela democratização do acesso à informação científica.

O índice h5, assim como o índice h tradicional, apresenta vantagens operacionais que explicam sua difusão. Entre essas vantagens, destaca-se a simplicidade de cálculo, uma vez que o indicador resulta em um número inteiro que sintetiza simultaneamente a quantidade de publicações e o número de citações recebidas. Além disso, trata-se de um indicador relativamente estável, que não sofre variações abruptas em função de um único artigo altamente citado,

o que lhe confere certa consistência analítica (CANTO, 2022). Essa característica permite utilizá-lo como parâmetro comparativo dentro de áreas específicas do conhecimento.

Entretanto, o índice h5 também apresenta limitações que precisam ser consideradas em sua utilização analítica. Uma dessas limitações refere-se à incapacidade de diferenciar o peso de produções individuais em relação às realizadas em coautoria, o que pode obscurecer as dinâmicas efetivas de colaboração científica. Além disso, sua aplicação é mais adequada a comparações entre pesquisadores de uma mesma área, dado que padrões de citação variam significativamente entre campos do conhecimento. Tais limites indicam que o índice deve ser interpretado em articulação com outros indicadores e com a análise qualitativa da produção científica.

Outro aspecto relevante refere-se à natureza independente do índice h5 em relação a bases de dados comerciais. Embora essa característica amplie o acesso e a abrangência das métricas, também suscita questionamentos quanto à padronização e ao controle das informações indexadas. No entanto, no contexto da ciência aberta, essa independência pode ser compreendida como elemento que favorece a circulação do conhecimento, ao integrar produções oriundas tanto de bases fechadas quanto de acesso aberto. Dessa forma, a credibilidade do índice não deve ser avaliada exclusivamente pela natureza da plataforma, mas pelas possibilidades analíticas que oferece.

O USO DO ÍNDICE H5 NA AVALIAÇÃO DA CAPES

No contexto brasileiro, a utilização de indicadores bibliométricos está diretamente vinculada aos processos de avaliação da pós-graduação conduzidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Historicamente, o sistema Qualis-Periódicos constituiu o principal instrumento de classificação

da produção científica, organizando os periódicos em estratos que variam de C a A1, conforme critérios de qualidade e impacto definidos institucionalmente.

Com a ampliação da produção científica no país e as transformações nos modos de circulação do conhecimento, o Qualis passou a ser objeto de debates no meio acadêmico, especialmente no que se refere aos seus critérios de avaliação e às suas implicações para a produção científica. Nesse contexto, a incorporação de indicadores como o índice h emerge como alternativa ou complemento aos mecanismos tradicionais, sobretudo em áreas como ciências humanas, exatas e da saúde.

A adoção do índice h5 nos processos avaliativos está associada à tentativa de deslocar o foco da avaliação dos veículos de publicação para o impacto efetivo dos artigos. Tal movimento indica uma reorientação nos critérios de análise da produção científica, priorizando a circulação e a citação dos trabalhos em detrimento da classificação formal dos periódicos. Contudo, essa mudança não elimina as tensões existentes, uma vez que diferentes indicadores produzem leituras distintas sobre a qualidade científica.

O ÍNDICE H5 E A MENSURAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No âmbito da educação superior, o índice h5 tem sido utilizado como instrumento para mensurar o desempenho de pesquisadores e programas de pós-graduação, especialmente no que se refere à visibilidade e ao impacto de suas produções. A criação de perfis no Google Scholar permite a sistematização de informações relevantes, como número de citações por ano, artigos mais citados, evolução da produção científica e redes de coautoria.

A análise dessas métricas possibilita compreender padrões de produção e circulação do conhecimento, bem como identificar

inserções em redes acadêmicas mais amplas. Nesse sentido, a presença de um perfil atualizado no GSM constitui condição para a visibilidade da produção científica, uma vez que centraliza informações que, de outro modo, permaneceriam dispersas em diferentes bases e repositórios.

Além disso, a articulação entre índice h5 e redes de coautoria permite analisar a dimensão coletiva da produção científica, evidenciando como a colaboração influencia o impacto das pesquisas. Estudos na área indicam que pesquisadores inseridos em redes de coautoria tendem a apresentar maior visibilidade e número de citações, o que reforça a importância das práticas colaborativas na dinâmica contemporânea da ciência.

Dessa forma, o uso do índice h5 na educação superior deve ser compreendido como parte de um conjunto mais amplo de instrumentos de análise da produção científica, cuja interpretação exige considerar não apenas os dados quantitativos, mas também as condições institucionais e as dinâmicas de colaboração que estruturam a atividade acadêmica.

REDES DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICA E COAUTORIA

A colaboração científica se constitui a partir do trabalho intelectual seja de pesquisadores, instituições ou países quando esses se reúnem de forma coletiva para desenvolver pesquisas, sejam pelas semelhanças ou mesmo pelas diferenças, pois nesse caso das diferenças é que está a maior contribuição da colaboração científica, pois cada pesquisador com sua expertise, contribui para o desenvolvimento do conhecimento científico. Dessa forma há também uma troca de conhecimento e responsabilidades compartilhadas.



Grácio (2018), explica que há vários tipos de colaboração científica, dentre eles estão: a colaboração entre professores e alunos; a colaboração entre colegas – sejam eles de um mesmo departamento ou instituição; colaboração entre pesquisadores supervisores e assistentes de colaboração; Colaboração entre pesquisadores e consultores de colaboração; Colaboração entre pesquisadores de diferentes instituições do país; Colaboração entre pesquisadores vinculados a instituições de diferentes países, em que a contribuição está relacionada a discussões sobre o tema, contribuições para a construção do trabalho, orientações sobre técnicas e análise dos dados.

Conforme afirma Cajazeira; Silva (2021) a colaboração científica pode ser caracterizada por dois níveis: o nível técnico e intelectual ou científico, onde o técnico diz respeito ao compartilhamento de recursos financeiros, de materiais ou mesmo tarefa de apoio técnico remunerado. Já com diz respeito ao nível científico, este abrange atividade mais robusta de distribuição dos recursos intelectuais.

Em relação a coautoria, essa atividade está relacionada a participação ativa no desenvolvimento da pesquisa, seja na colaboração de conteúdo, coleta e organização dos dados, análise dos resultados. Grácio (2018) considera que “coautoria representa a materialização da colaboração científica entre pesquisadores.” Está relacionada com a participação ativa e direta do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa ou mesmo “os pesquisadores trabalham em colaboração científica em uma pesquisa e publicam seus resultados em conjunto.” Grácio (2018, p. 27).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo quali-quantitativo pelo fato de unir o quantitativo à interpretação dos dados da pesquisa. Adota o tipo de análise de dados de modo a identificar o índice de citação e a rede de

coautoria de cada pesquisador da pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará – Campus de Iguatu. Martins (2004, p. 30), nos explica que a metodologia qualitativa “consiste [d]a variedade de material obtido qualitativamente [a qual] exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva, aqui, entende-se intuitiva no sentido da leitura das entrelinhas, para além do que é visto.

Buscou-se verificar se cada pesquisador possui perfil do Google Scholar, bem como analisar os dados – quais são os focos com relação a rede de coautoria.

A coleta dos dados dos pesquisadores foi desenvolvida entre 10 de junho e 10 de julho, através do endereço online <https://scholar.google.com/>, a partir do qual buscou-se primeiramente a triagem pelo nome completo de cada pesquisador, a fim de obter a identificação da existência de perfil no google acadêmico. Nessa fase, já era adotado o critério de inclusão e exclusão, onde os pesquisadores que possuem perfil, estavam selecionados para a próxima fase da pesquisa que seria a verificação do índice de citação geral do autor, e em seguida, o índice h5. A análise dos dados foi realizada com relação a interpretação dos dados obtidos da pesquisa.

O terceiro momento refere-se a verificar a rede de coautoria dos pesquisadores. Verificando dessa forma, se trabalham em coautoria com autores do mesmo estado, país ou mesmo estrangeiros. A partir da análise inicial, ou seja, a triagem já foi possível ter uma percepção acerca do engajamento dos pesquisadores com relação a utilização do perfil do google acadêmico, pois essa métrica é de total relevância para mensurar as produções científicas de autores, e um dado importante é a utilização de forma gratuita.

ANÁLISE DOS DADOS

O quadro 1 mostra o perfil docente de cada pesquisador com as respectivas quantidades de citações em determinado período e o índice h5.

Quadro 1 – Perfil dos docentes

Docente	Citações - período (2020-2024)	Índice h
P1	801	17
P2	539	12
P3	304	10
P4	905	20
P5	215	9
P6	167	9
P7	74	8
P8	120	5
P9	36	4
P10	74	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados apresentados no quadro acima, os perfis foram acessados e analisados individualmente de forma individual, levando em consideração as citações dos últimos 5 anos, e desse período, destacado o ano com maior número de citações. As análises foram realizadas no período de 2020 a 2024 porque para verificação do índice h é necessário que obtenha os dados de 5 anos completos.

Buscou-se identificar a quantidade de citações desses autores no período de 5 anos e o h5 de cada um deles como forma de analisar se a quantidade de citações estaria diretamente ligada ao

nível do índice de cada pesquisador. Conforme detalha o quadro acima, é notório que de fato os pesquisadores obtiveram maior número de citações são os que tem o h5 com nível mais elevado.

Quadro 2 – Análise dos perfis

Pesquisador	Produções	Onde	Período	Temáticas
P1	58	Journal e Anais internacionais, preprint	2020 – 2024	Relatividade geral / teoria de campos
P2	99	Revistas nacionais e internacionais	2020 – 2024	Educação física e saúde, métricas, psicomotricidade
P3	79	Revistas nacionais e internacionais e Anais de Encontros Internacionais	2020 – 2024	Política educacional
P4	38	Revistas nacionais e internacionais	2020 – 2024	Saúde coletiva
P5	11	Revistas internacionais	2020 – 2024	Terapia ocupacional / saúde coletiva
P6	42	Revistas nacionais e internacionais	2020 – 2024	Saúde coletiva / ensino na saúde / saúde da criança e do adolescente
P7	12	Revistas nacionais e internacionais	2020 – 2024	Saúde coletiva / desenvolvimento humano / saúde da criança e do adolescente
P8	43	Revistas nacionais e internacionais	2020-2024	Educação / formação de professores / Ensino na saúde / promoção de saúde / gestão educacional
P9	23	Revistas nacionais, Eventos internacionais	2020 – 2024	Educação / Formação de professores / Avaliação
P10	25	Revistas nacionais e internacionais	2020 – 2024	Física / Ensino de ciências e matemática / Ensino de engenharia / materiais cerâmicos

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o quadro 2, temos uma visão abrangente das áreas de produções dos pesquisadores, bem como a quantidade de produções no período de 5 anos. Com relação as temáticas, 5 estão relacionados a saúde, 3 são da área de humanas e 2 correspondem a área da física, importante destacar que todos os pesquisadores possuem produções publicadas em rede nacional e internacional.

Uma observação que é relevante ser colocada é com relação aos pesquisadores P1 e P5, P1 produz e publica pelo menos 98% em rede internacional. P5 produz e publica apenas em nível internacional, ambos não trabalham com coautoria, no entanto, P5 não possui um nível de h5 elevado com o pesquisador P1. Com relação ao P1 que produz apenas em rede internacional e que não há uma “visibilidade” com relação aos autores que publicam tanto nacional como internacionalmente, outro ponto a ser colocado é com relação a rede de coautoria, pois o P5, apesar de publicar internacionalmente, não trabalha com rede de coautoria com pesquisadores estrangeiros.

Com relação às produções dos pesquisadores, em primeiro lugar estão os artigos científicos e em segundo lugar as produções de anais de eventos.

As pesquisas que possuem um maior alinhamento estão relacionadas aos pesquisadores das temáticas de humanas e saúde. Já os periódicos mais citados estão desde nacionais a internacionais, mas com relação à área da saúde está a revista ciência & saúde coletiva. Em se tratando da física, observamos que o mais citado é o Journal of Cosmology and Astroparticle Physics e com relação à área de humanas, o periódico mais citado é a revista educação em debate. Sobre os perfis, não encontramos produções do tipo: livros e/ou capítulos de livros.

Quadro 3 – Rede de Coautoria

Pesquisador	Rede de coautoria
P1	Não possui
P2	UVA / Universidade Estadual Paulista / UFC / UNESP / UVA / USP / IFCE / Unifor / SEDUC CE /
P3	Não possui
P4	USP / URCA / UFC / USP / Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / FIOCRUZ / UNIFOR / UFPI / UFPB / UFT / UFPI / UFRN / Universidade Federal de São Carlos / UNINTA / UEFS / UCP
P5	Não possui
P6	Não possui
P7	Não possui
P8	URCA / UFPE / Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / SECULT CE
P9	IFCE
P10	UFERSA / IFPI / UFCG

Fonte: Elaboração própria.

Em relação a rede de coautoria do perfil dos pesquisadores analisados, 5 trabalham com rede de coautoria. Sendo os pesquisadores: P2, P4, P8, P9, P10. Dessa forma, verificamos que os pesquisadores que trabalham em rede de coautoria são os mais citados. A rede de coautoria está relacionada tanto a abrangência de região – neste caso Nordeste como também a nível nacional e internacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa nos trouxe resultados não esperados com relação ao perfil dos pesquisadores, pois a ideia inicial estava voltada para a análise dos 10 primeiros perfis com maior índice h5, porém essa análise não foi possível porque apenas dez pesquisadores dos

programas de pós-graduação do Campus de Iguatu obtinham o perfil no GSM e foram eles os perfis analisados.

Diante desse resultado, podemos levantar outras questões: será que os demais pesquisadores não têm conhecimento do GSM? Ou mesmo não estão a desenvolver pesquisas? A segunda questão parece menos óbvia. Outro ponto observado é com relação à influência da coautoria no nível do índice, pois os pesquisadores que estão em rede de coautoria possuem o h5 com nível mais elevado.

Outro ponto a ser questionado é referente a por que os demais autores não trabalham em colaboração ou coautoria?

Observamos que há um alinhamento das pesquisas da saúde com a área de humanos quando correlacionadas a saúde coletiva com o ensino, onde pesquisadores da saúde têm publicações em periódicos da área de humanas e vice-versa. Esse fator pode estar ligado justamente à questão da colaboração, pois como abordado anteriormente, cada pesquisador contribui conforme o compartilhamento de recursos intelectuais onde cada um contribui naquilo que tem mais experiência e entendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o perfil dos docentes vinculados aos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará, Campus de Iguatu, a partir do índice h5 e das redes de coautoria identificadas na plataforma Google Scholar. Ao longo da investigação, evidenciou-se que a proposta inicial de examinar os dez primeiros docentes com maior índice h5 não pôde ser plenamente executada, em razão de um dado empírico significativo: dentre os 32 professores vinculados aos programas analisados, apenas dez possuem perfil ativo no Google Scholar. Esse

dado não constitui apenas uma limitação metodológica, mas revela um aspecto relevante da realidade investigada, que incide diretamente sobre a visibilidade e a mensuração da produção científica.

A análise desenvolvida, portanto, restringiu-se ao conjunto de docentes que apresentam perfil na plataforma, o que implica reconhecer que os resultados obtidos não abrangem a totalidade da produção científica do campus, mas apenas a parcela visível por meio do Google Scholar Metrics. Ainda assim, os dados analisados permitiram identificar tendências importantes, especialmente no que se refere à relação entre número de citações, índice h5 e inserção em redes de coautoria. Observou-se que os pesquisadores com maior índice de citação tendem a estar mais articulados em redes de colaboração, o que reforça a literatura que aponta a coautoria como elemento relevante na ampliação da circulação e do impacto da produção científica.

Por outro lado, a ausência de perfis na plataforma por parte de uma parcela significativa dos docentes levanta questões que extrapolam o escopo imediato da mensuração bibliométrica. Tal ausência pode estar associada a diferentes fatores, como desconhecimento da ferramenta, ausência de institucionalização de práticas de gestão da produção científica ou mesmo baixa valorização de métricas digitais no contexto acadêmico local. Independentemente da causa específica, esse dado evidencia uma lacuna na visibilidade da produção científica, que pode impactar tanto a avaliação institucional quanto a inserção dos pesquisadores em redes mais amplas de circulação do conhecimento.

A pesquisa também permite problematizar a própria utilização do índice h5 como indicador de desempenho científico. Embora se trate de uma métrica amplamente difundida, sua aplicação deve ser compreendida em seus limites, especialmente quando utilizada em contextos onde nem todos os pesquisadores estão representados nas bases de dados que o alimentam. Nesse sentido, a análise

do índice h5, quando desarticulada de outras dimensões qualitativas e institucionais, pode produzir leituras parciais da produção científica, reforçando a necessidade de abordagens mais integradas.

Do ponto de vista institucional, os resultados indicam a importância de ampliar a adesão dos pesquisadores a plataformas de visibilidade acadêmica, como o Google Scholar, não apenas como estratégia individual, mas como parte de uma política mais ampla de organização e divulgação da produção científica. A sistematização dessas informações pode contribuir para a consolidação de indicadores mais consistentes, bem como para o fortalecimento da inserção institucional em redes de pesquisa.

Adicionalmente, a investigação evidencia a necessidade de aprofundamento de estudos sobre produção científica em campi localizados fora dos grandes centros, uma vez que tais contextos apresentam especificidades que nem sempre são contempladas em análises de maior escala. A ampliação do escopo da pesquisa para outros campi ou para a totalidade da instituição pode contribuir para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas de produção e circulação do conhecimento.

Por fim, o estudo reafirma que a análise de indicadores bibliométricos, como o índice h5, deve ser realizada em articulação com as condições concretas de produção científica, considerando fatores institucionais, tecnológicos e colaborativos. A produção científica não se reduz a números de citações, mas envolve processos sociais, redes de interação e condições materiais que estruturam a atividade acadêmica. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o debate ao evidenciar limites e possibilidades do uso do índice h5, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para investigações futuras no campo da avaliação da produção científica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Qualis**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>. Acesso em: 08 jul. 2025.
- CAJAZEIRA, P. E. S. L.; SILVA, H. A. As publicações em coautoria e colaboração científica em comunicação na Universidade Federal do Piauí. **Ci. Inf.**, DF, v. 50, n. 1, p. 143-160, jan./abr. 2021.
- CANTO, F. L. do. **Avaliação de impacto de periódicos Ibero-Americanos com base no índice h5 do Google Scholar Metrics**. 2022, 193 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/237341>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- COSTA, H.; CANTO, F. L. do; PINTO, A. L. Google scholar metrics e a proposta do novo qualis: impacto dos periódicos brasileiros de Ciência da Informação. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v. 30, n. 1, p. 1-16, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/147977>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- GRÁCIO, M. C. C. Scientific Collaboration: relational indicators of co-authorship. **Brazilian Journal of Information Studies: research trends**, v. 12, n. 2, 2018. p. 24-32. <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2018.v12n2.04.p24>. Acesso em: 08 jul. 2025.
- MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, v. 30, n. 2, ago, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>. Acesso em: 10 jul. 2025.

9

*Suely Gonçalves de Souza
Wendell Siqueira Marinho
Lidiane Neves Evangelista
Hanen Sarkis Kanaan
Karla Francisca de Souza*

A BNCC COMO ARQUITETURA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CURRÍCULO, HEGEMONIA E DISPUTA DE PROJETOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.9



RESUMO

O presente artigo analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como expressão de uma arquitetura política da educação brasileira, compreendendo-a para além de um instrumento técnico de organização curricular. Parte-se da problematização do currículo como espaço de disputa, evidenciando a centralidade da BNCC na articulação entre Estado, mercado e organismos internacionais. O objetivo consiste em compreender como a BNCC estrutura a educação básica a partir de uma lógica orientada por competências e quais são suas implicações para a formação crítica dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de pesquisa histórica, de natureza qualitativa, fundamentada em análise documental e bibliográfica, orientada pelo materialismo histórico. Os resultados indicam que a BNCC consolida uma forma de regulação educacional alinhada à governança global e à reprodução das relações de dominação. Conclui-se que sua implementação evidencia tensões entre padronização curricular, diversidade social e autonomia pedagógica.

Palavras-chave: BNCC; currículo; hegemonia; Estado; educação.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se no conjunto de transformações recentes da educação brasileira como um dos principais instrumentos de regulação curricular da educação básica. Sua formulação e implementação não podem ser compreendidas como um processo meramente técnico ou pedagógico, mas como parte de uma dinâmica histórica mais ampla, na qual se articulam interesses políticos, econômicos e ideológicos. Nesse sentido, a BNCC constitui-se como expressão de disputas em torno da função social da escola e dos sentidos atribuídos à formação dos sujeitos.

A previsão de uma base comum curricular remonta à Constituição Federal de 1988, especialmente ao artigo 210, sendo posteriormente detalhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esses dispositivos legais estabelecem a necessidade de um núcleo comum de conteúdos, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância das especificidades regionais. Essa dualidade entre universalidade e diversidade constitui um dos principais eixos de tensão na organização curricular brasileira.

A partir da década de 1990, observa-se a intensificação de reformas educacionais orientadas por diretrizes internacionais, especialmente aquelas vinculadas à centralidade das competências, à padronização curricular e à avaliação em larga escala. A BNCC se insere nesse movimento ao adotar uma estrutura baseada em competências e habilidades, alinhando-se a uma lógica de governança educacional que ultrapassa o âmbito nacional e se articula a organismos internacionais e demandas do mercado global.

Diante desse cenário, torna-se necessário investigar de que forma a BNCC se configura como uma arquitetura política da educação brasileira, estruturando o currículo a partir de uma lógica que articula Estado, mercado e organismos internacionais, bem como

compreender suas implicações para a formação crítica e para a autonomia das instituições escolares. O objetivo deste artigo consiste em analisar a BNCC sob essa perspectiva, evidenciando suas determinações históricas e suas contradições.

Adota-se como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico, compreendendo o currículo como expressão das relações sociais de produção e como espaço de disputa pela hegemonia. A pesquisa caracteriza-se como histórica, de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental e bibliográfica. O procedimento analítico fundamenta-se na contextualização da BNCC em seu processo de formulação, na identificação das mediações entre políticas educacionais e interesses de classe e na interpretação das contradições presentes na organização curricular proposta.

A LEI DA BNCC COMO ARQUITETURA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio não pode ser lida apenas como uma diretriz técnica ou como um esforço didático isolado. Antes, ela deve ser compreendida como o ápice de um processo histórico de institucionalização de uma concepção de educação moldada por demandas sociais, disputas ideológicas e interesses políticos em constante tensão. Tal entendimento se sustenta na própria forma como a BNCC foi construída: fruto de pactuações interfederativas e consultas públicas, ela espelha um desejo normativo de organizar e padronizar a oferta educacional sem, no entanto, ignorar as diferenças regionais e culturais que caracterizam o território nacional (Brasil, 2017).

Não se trata, portanto, de um simples currículo prescritivo, mas de um documento que encarna a tentativa do Estado de garantir igualdade de oportunidades por meio da delimitação de

competências e habilidades mínimas. Contudo, essa padronização carrega uma ambivalência que merece ser discutida. De um lado, oferece uma base comum essencial à superação das desigualdades educacionais históricas; de outro, pode obscurecer o potencial criativo das escolas em responderem de modo autônomo às singularidades locais. A legislação, ao buscar equidade, pode inadvertidamente gerar novos tipos de uniformização que sufocam a pluralidade de saberes (Brasil, 2017).

Na raiz legal da BNCC está a Constituição de 1988, especialmente no Artigo 210, que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, como forma de assegurar a formação básica comum. Esse comando constitucional foi posteriormente detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu Art. 26, reforça a ideia de um núcleo nacional curricular a ser complementado pelas especificidades regionais (Brasil, 1996). Essa dualidade – entre o que é comum e o que é diverso – constitui um dos principais eixos tensionais da BNCC, pois pressupõe que o currículo deve simultaneamente garantir universalidade e respeitar a heterogeneidade cultural.

Ao colocar em primeiro plano a noção de competência, a BNCC se alinha a um modelo internacional de educação que vem ganhando força desde os anos 1990, principalmente com as diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa mudança paradigmática implica uma transição do foco em conteúdos para a ênfase em habilidades, atitudes e valores que permitam aos estudantes atuar em contextos sociais complexos, dinâmicos e incertos (OCDE, 2016). Assim, a BNCC não só responde às demandas

internas do sistema educacional brasileiro, mas também se inscreve numa lógica transnacional de governança por resultados.

Há, contudo, riscos inerentes a essa reconfiguração da escola como espaço de desenvolvimento de competências. Quando se toma a competência como unidade fundamental da aprendizagem, corre-se o risco de reduzir a educação a um modelo funcionalista, centrado em resolver problemas e atender ao mercado, em detrimento da formação crítica e humanista. Tal crítica já havia sido apontada por análises pedagógicas que questionam o esvaziamento do conteúdo em favor de performances que podem ser treinadas, mas não necessariamente compreendidas em profundidade, como aborda Gaudêncio Frigotto (2010).

Ainda que a BNCC busque o desenvolvimento integral dos sujeitos, contemplando dimensões cognitivas, sociais e emocionais, o modo como tais aspectos são operacionalizados nos textos legais carece de densidade conceitual e metodológica. A ideia de educação integral, presente no discurso da base, aparece por vezes esvaziada de historicidade, sendo tratada mais como um ideal retórico do que como uma prática curricular efetivamente estruturada nas escolas, conforme analisado por Carlos Roberto Jamil Cury (2006). Isso coloca em xeque a capacidade da BNCC de funcionar como motor real de transformação pedagógica.

A aprovação da Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio e legitima a BNCC, intensificou o debate público sobre os rumos da educação nacional. A legislação prevê uma organização flexível do currículo por meio dos itinerários formativos, que devem ser definidos com base nas diretrizes da BNCC. Na prática, essa flexibilidade vem sendo criticada por favorecer a desigualdade entre escolas com diferentes níveis de infraestrutura e acesso a professores qualificados. Em regiões com menos recursos, a liberdade curricular pode, paradoxalmente, se tornar um fator de precarização, como alerta Dermeval Saviani (2018).

Por outro lado, há quem veja na nova legislação uma janela de oportunidade para a personalização do ensino e para o

fortalecimento do protagonismo juvenil. Ao possibilitar escolhas e percursos próprios, os itinerários formativos abrem espaço para que os estudantes se apropriem do currículo e construam trajetórias alinhadas a seus projetos de vida. Contudo, essa perspectiva depende de condições objetivas que ainda estão longe de serem garantidas em muitas redes de ensino, especialmente nas periferias urbanas e nas zonas rurais, conforme indicam Nídia da Silva Castro Ferreira e Maria Célia de Moraes Moraes (2019).

A implementação da BNCC pressupõe também a formação continuada de professores e a revisão dos materiais didáticos, demandas que esbarram em limites orçamentários e estruturais. A despeito da centralidade atribuída ao docente nos documentos legais, pouco se

avançou na valorização profissional da categoria ou na melhoria das condições de trabalho. Assim, o professor é chamado a protagonizar uma reforma sem, muitas vezes, dispor dos meios para isso, o que revela uma contradição entre os objetivos normativos da BNCC e a realidade do chão da escola, aspecto abordado por Bernadete Angelina Gatti (2017).

Outro aspecto relevante é o modo como a BNCC foi concebida: um processo formalmente democrático, com consultas públicas e escuta social, mas que, segundo diversos analistas, teve limitada efetividade na incorporação das contribuições oriundas da comunidade escolar. As versões finais do documento foram, em muitos pontos, construídas sob forte influência de grupos empresariais ligados à agenda da reforma educacional, o que levanta questões sobre a legitimidade democrática do texto homologado, como analisado por Stephen

J. Ball (2012). A ausência de transparência no tratamento das críticas e sugestões recebidas reforça a ideia de que a BNCC é menos um pacto social do que um arranjo político com base tecnocrática.

O desafio, portanto, está em fazer com que a BNCC se torne um instrumento a serviço da emancipação dos sujeitos e não apenas um mecanismo de regulação da prática pedagógica. Para isso, é fundamental que os sistemas de ensino atuem com criatividade na elaboração dos currículos locais, valorizando saberes comunitários e promovendo experiências de aprendizagem significativas. O risco de uma “curricularização” excessiva da educação pode ser atenuado se a BNCC for tomada como referência, e não como camisa de força, conforme argumenta Miguel Arroyo (2013).

No que diz respeito à diversidade cultural, é necessário destacar que a BNCC reconhece, em seus fundamentos, a importância da pluralidade e da inclusão. No entanto, tal reconhecimento nem sempre se traduz em ações concretas nos ambientes escolares, onde preconceitos de classe, raça e gênero continuam a produzir desigualdades de acesso e permanência. A promoção da equidade requer mais do que diretrizes: exige um compromisso político com a justiça social e uma abordagem interseccional das políticas educacionais (Gomes, 2005).

Outro ponto de tensão se estabelece no campo da avaliação. Ao mesmo tempo em que a BNCC busca definir um patamar comum de aprendizagem, ela estimula o desenvolvimento de indicadores e métricas que tendem a reforçar uma lógica performativa e classificatória. Esse modelo, ao privilegiar resultados mensuráveis, pode obscurecer dimensões subjetivas e relacionais do processo educativo, dificultando a construção de práticas pedagógicas voltadas à formação ética e crítica dos estudantes, segundo a análise de Luiz Carlos de Freitas (2014).

Não se pode ignorar que a BNCC também está inserida em um cenário global de reformas educacionais que partilham uma linguagem comum: competências, resultados, *accountability*. Essa gramática internacional tende a homogeneizar os discursos e práticas, ainda que as realidades locais exijam respostas diferenciadas. Nesse

contexto, torna-se essencial preservar margens de autonomia curricular para que a escola continue sendo um espaço de resistência e invenção, como defende Michael W. Apple (2003).

Embora seja inegável que a BNCC representa um avanço em termos de organização curricular e direito à aprendizagem, seu êxito depende de um movimento contínuo de reflexão crítica e de revisão de seus impactos. A educação, afinal, não se resume a legislações e metas; ela acontece nas relações vivas que se constroem no cotidiano escolar, nas tensões entre o prescrito e o vivido, entre o instituído e o instituinte, um aspecto bem explorado por Bernard Charlot (2000).

O que se impõe, portanto, é uma leitura da BNCC que vá além do seu caráter normativo e que se debruce sobre suas implicações políticas, pedagógicas e sociais. Mais do que cumprir uma base, a escola precisa reinventar cotidianamente o seu papel como espaço público de formação cidadã. Essa reinvenção exige coragem para dialogar com as contradições do tempo presente, sem ceder à tentação da neutralidade ou da conformidade.

Em última instância, a BNCC será aquilo que os sujeitos da escola fizerem dela. Enquanto texto legal, ela oferece balizas; enquanto prática curricular, dependerá das mediações pedagógicas, das resistências e das criações coletivas que se operam no cotidiano. É nesse interstício entre norma e vida que reside a potência (ou o limite) da Base Nacional Comum Curricular como projeto educativo para o século XXI, conforme argumenta Dalila Andrade Oliveira (2018).

A PROPOSTA DA BNCC

Elisabeth Macedo e Gabriela Frangella (2016) ressaltam que a definição do conhecimento mais válido constituiu, durante décadas, uma preocupação central no campo do currículo. Nesse sentido, o debate contemporâneo em torno de uma base nacional comum

curricular resgata e mobiliza uma longa trajetória histórica, marcada, em grande parte, pelas influências de modelos internacionais. De acordo com os autores, a busca por um controle nacional sobre os currículos não se limita ao contexto brasileiro, mas representa uma tendência global, evidenciada desde os anos 1990, período em que as chamadas políticas neoliberais

intensificaram tanto a centralização dos sistemas avaliativos quanto o controle direto dos conteúdos curriculares, baseando-se na alegação de baixos índices de desempenho educacional e suposta insuficiência na formação dos docentes (Macedo; Frangella, 2016).

Reforça-se esse entendimento ao apontar que, na Inglaterra, a consolidação de um currículo nacional teve início ainda durante o governo Thatcher, sendo hoje amplamente difundido. Esse modelo é sustentado por disciplinas consideradas fundamentais, organizadas por comissões especializadas que estabeleceram metas padronizadas e objetivos homogêneos de aprendizagem. Além disso, o autor observa que esse currículo veio acompanhado de um sistema nacional de avaliação, criando uma atmosfera de competição e responsabilização que pressiona as escolas a obterem resultados cada vez mais elevados, com base na suposição de que a padronização curricular seria o caminho para elevar o nível da educação (Apple, 2001).

Aprofunda-se ainda a análise ao destacar que diversos atores políticos e educacionais, de diferentes posições ideológicas, têm se engajado na defesa de padrões mais exigentes, de um currículo nacional mais rigoroso e de um sistema avaliativo igualmente centralizado. No entanto, o próprio autor levanta questões cruciais a esse respeito, instigando a reflexão sobre quem de fato lidera tais reformas e, mais ainda, sobre quais grupos sociais se beneficiam ou são prejudicados pelos efeitos concretos dessas mudanças no campo educacional (Apple, 2001).

Cury (2014) complementa esse debate ao evidenciar que a ideia de uma base comum no Brasil ganha força com o advento da Constituição Federal de 1988, sendo consolidada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em especial em seu artigo 26, que institui a obrigatoriedade de uma base nacional comum curricular, a ser complementada pelas especificidades regionais. Essa diretriz foi reforçada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e com a Resolução das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, delineando os contornos legais e normativos que dariam suporte à formulação de uma base comum curricular mais estruturada (Cury, 2014).

Segundo Ana Paula da Silva Pereira e Carlos Alberto Furlanetto Albino (2015), o impulso decisivo à proposta da BNCC ocorreu em 2015, quando o documento passou a ser elaborado de forma mais concreta, em sintonia com os princípios definidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A proposta, nesse momento, foi apresentada publicamente pelo Ministério da Educação (MEC) e passou a figurar no portal da instituição, abrindo-se a uma ampla consulta pública. Conforme dados oficiais divulgados pelo MEC, esse processo de escuta

social resultou em mais de doze milhões de contribuições, evidenciando o interesse da sociedade em participar da construção desse marco normativo (Pereira; Albino, 2015).

Macedo (2014) observa que, após a primeira versão, divulgada ainda em 2015, o documento passou por modificações significativas. Em 2016, foi publicada uma segunda versão da BNCC, que, por sua vez, foi objeto de debates em seminários promovidos pelas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a participação dos profissionais da educação básica e mantendo a proposta em constante revisão. Essas discussões forneceram subsídios relevantes para o aprimoramento do documento, culminando, em abril de 2017, na divulgação da terceira e última versão da Base, que passou

a ser apresentada à sociedade civil como referência final para a reorganização curricular em todo o território nacional (Macedo, 2014).

A BNCC pode ser compreendida como uma política nacional de currículo que visa articular os diferentes entes federativos e mobilizar a sociedade na construção de uma proposta que defina direitos e objetivos de aprendizagem. O objetivo central é o de subsidiar a produção e a apropriação dos saberes que compõem a Educação Básica, promovendo, por meio de uma linguagem comum, um patamar mínimo de qualidade e equidade educacional. Os autores argumentam que a proposta representa um esforço de coerência normativa e política, articulando os compromissos legais do país com os desafios contemporâneos da educação pública (Pereira; Albino, 2015).

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Estratégia 71: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Já na perspectiva dos formuladores do documento, compreende-se que a BNCC foi concebida como um conjunto coerente e articulado de aprendizagens essenciais, cuja progressão deve orientar o percurso formativo de todos os estudantes ao longo da educação básica. A proposta expressa o intento de promover não apenas o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também de fomentar a formação integral do sujeito, associada à construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva. Sob essa ótica, defende-se que a BNCC funcione como instrumento de convergência entre diferentes políticas públicas, articulando iniciativas nos âmbitos federal, estadual e municipal, especialmente no que se

refere à formação docente, aos processos avaliativos e à produção de materiais pedagógicos. Para os organizadores, a superação da fragmentação histórica das ações educacionais poderá ser

viabilizada por meio dessa base comum, que assume papel estratégico no fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e no estabelecimento de parâmetros mínimos de qualidade educacional (Brasil, 2017).

Silva, Neto e Vicente (2015) ampliam esse entendimento ao reconhecerem que a BNCC configura-se como uma política pública de Estado, construída por meio da atuação conjunta de múltiplos atores – sejam eles indivíduos, coletivos, agentes públicos ou representantes de setores privados. Nessa perspectiva, a proposta curricular emerge do entrelaçamento entre iniciativas locais e diretrizes nacionais, revelando-se como uma ação pública marcada pela complexidade e pluralidade de interesses. Essa configuração se aproxima do que Ball (1992) denomina como “contexto de influência”, espaço no qual distintas forças políticas disputam a definição dos significados atribuídos à educação, inclusive no que tange à sua função social. Para Ball (1992), a articulação entre governo, partidos e entidades privadas expressa a tensão constante pela hegemonia sobre os rumos da política educacional, com implicações diretas sobre quem terá voz ativa na condução dessas reformas e quem será silenciado por elas.

Rocha (2016) observa que, ao longo do processo de elaboração da BNCC, manifestaram-se diversos discursos, oriundos tanto de instâncias oficiais quanto de entidades representativas da área educacional. Entre essas vozes, destacam-se posicionamentos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além de um vasto conjunto de produções acadêmicas que problematizaram criticamente os rumos do documento.

Tais manifestações, de acordo com a autora, refletiram a multiplicidade de olhares e preocupações em torno da proposta, contribuindo para um debate mais qualificado e plural sobre sua legitimidade e eficácia (Rocha, 2016).

A forma como vem sendo conduzido o debate e a implementação da BNCC é mais uma etapa do gerencialismo educacional no Brasil e, por isso, faz-se necessário retomarmos perspectivas ampliadas do debate sobre a qualidade educacional (Giroto, 2019 p. 7).

Ainda segundo Rocha (2016), entre os posicionamentos institucionais que se destacaram, encontra-se o da ANPAE, que defendeu a necessidade de a BNCC refletir fielmente as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, entendendo que o direcionamento central deveria ser a formação de sujeitos humanos e cidadãos críticos. Essa concepção se alinha à perspectiva de uma educação emancipatória e ética, comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Em contrapartida, a ANPED posicionou-se de forma crítica à BNCC,

identificando nela riscos de padronização excessiva e de desconsideração da diversidade sociocultural brasileira. Tal oposição evidencia a tensão entre propostas de uniformização curricular e as exigências de uma educação contextualizada, capaz de dialogar com as realidades locais e com os sujeitos concretos da escola pública (Rocha, 2016).

Rocha elege nove razões para tal posicionamento, nos quais:

riscos à democracia, devido ao caráter homogeneizador da proposta; dispositivo para avaliações em larga escala e desqualificação do trabalho docente. Ainda, a Associação lançou em seu portal uma campanha, em oposição à BNCC, que foi denominada de Aqui já tem Currículo. A campanha considera que os professores e professoras que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as. (2016, p. 218).

Rocha (2016) enfatiza a relevância dos posicionamentos emitidos por dois importantes organismos institucionais: a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Na ótica da CNTE, manifesta-se uma preocupação substancial quanto ao caráter descritivo exacerbado da BNCC, que, para essa entidade, adquire contornos de um receituário pedagógico engessado, o que comprometeria a autonomia docente e a adaptação curricular às realidades locais. Já na avaliação crítica do ANDES-SN, a proposta da Base é concebida como uma expressão da lógica mercadológica contemporânea, moldada por interesses do capital e estruturada como um manual prescritivo, composto por instruções normativas destinadas a padronizar a prática educacional em detrimento do pensamento pedagógico autônomo e crítico (Rocha, 2016).

Ball (1992), ao examinar os mecanismos de formulação das políticas educacionais, oferece subsídios importantes para compreender como tais críticas se inserem no contexto mais amplo das disputas ideológicas que marcam o cenário da BNCC. O autor destaca que, no chamado “contexto de influência”, múltiplos atores – estatais e privados – mobilizam-se com o objetivo de moldar as diretrizes políticas, imprimindo nelas significados que refletem interesses específicos. Dessa forma, a construção da BNCC não escapa dessa dinâmica de competição simbólica, na qual as instâncias privadas passam a intervir de modo direto nos processos decisórios, contribuindo não apenas com recursos técnicos, mas também com narrativas que buscam conferir legitimidade ao documento (Ball, 1992).

Ainda segundo Ball (1992), a transição entre o contexto de influência e o de produção de texto revela uma mudança significativa no discurso, uma vez que as intenções particulares e ideologias setoriais que permeiam a formulação da política são transmutadas em uma linguagem técnica e neutra, voltada ao interesse público. Isso implica que o texto final da política como é o caso da BNCC que assume uma aparência de imparcialidade e benevolência, ocultando

as disputas que lhe deram origem. A política passa, então, a ser apresentada como uma resposta objetiva às necessidades sociais, mascarando seu caráter ideológico e político. Tal estratégia é observada no modo como os formuladores da Base a descrevem como uma ferramenta voltada à construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva, ainda que as críticas apontem para a presença de interesses econômicos e estratégias de padronização no cerne de sua estrutura (Ball, 1992).

Autores como Amarante, Macedo e Moreira (2021) ressaltam que BNCC surge em um contexto de forte influência neoliberal, em que a educação é progressivamente subordinada às demandas do mercado. Segundo eles, a BNCC prioriza competências e habilidades voltadas à formação de capital humano, respondendo às necessidades de empregabilidade e competitividade global. Nesse sentido, há uma crítica frequente à BNCC: a de que ela reforça uma visão tecnocrática da educação, na qual o desenvolvimento pleno do indivíduo é muitas vezes subjugado às demandas por qualificação profissional, esvaziando, assim, o potencial crítico e reflexivo do processo educacional.

O próprio documento da BNCC afirma que:

A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2018 p. 7).

Tal crítica também é compartilhada por outros autores, para quem, ao estabelecer arranjos curriculares comuns, o documento ignora especificidades regionais e culturais pertinentes aos

estudantes no Brasil. Dessa forma, acaba perpetuando desequilíbrios sociais e regionais já arraigados no sistema educacional brasileiro.

A proposta da BNCC de garantir uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os alunos enfrenta o desafio da homogeneização curricular em relação à diversidade socioeconômica do Brasil e sua pluralidade cultural. Nesse sentido, embora a BNCC tenha como um de seus princípios fundamentais a promoção da equidade, segundo Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023), suas diretrizes acabam privilegiando uma perspectiva meritocrática que não leva em conta as profundas desigualdades que afetam o sistema educacional brasileiro.

A meritocracia, quando tratada sem uma visão crítica sobre as desigualdades sociais, torna-se um mecanismo de exclusão, mais do que isso, uma barreira de reforço para alunos situados em vulnerabilidade. Para fazer uma contextualização da BNCC, é importante também entendê-la como uma implantação de reformas educacionais globais. Em um cenário onde a globalização e a interdependência econômica estão em alta, as políticas educacionais são frequentemente movidas por orientações internacionais que buscam padronização e avaliação de resultados (Lima, 2017).

Nesse sentido, Boneti (2013) argumenta que a discussão das desigualdades educacionais no Brasil está intimamente relacionada à sua história e estrutura social. A institucionalização de um currículo comum como a proposta da BNCC pode ser um avanço para a garantia do direito à educação, mas ao mesmo tempo pode ajudar a manter a desigualdade se não forem levadas em conta especificidades de diferentes contextos sociais e regionais. Buscando a homogeneização curricular, a BNCC corre o risco de se transformar em um instrumento de exclusão em um país com disparidades regionais e socioeconômicas muito fortes (Farias; Botan Rufato; Ruiz Ferreira, 2023).

A implementação da BNCC também está diretamente relacionada à ideia de competência, conceito central no documento. A noção de competência, largamente adotada pela BNCC, tem origem em uma visão tecnicista da educação que reduz o processo de ensino-aprendizagem à aquisição de habilidades mensuráveis passíveis de aplicação no mercado de trabalho.

Esse enfoque, no entanto, desconsidera a função formativa da educação, que deveria ir além da preparação para o mercado laboral e promover o desenvolvimento integral das pessoas. Assim, a ênfase em competências pode limitar o potencial transformador da educação, especialmente em um contexto de desigualdades sociais e econômicas como é o caso do Brasil (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A relação da BNCC com o mercado de trabalho é tônica nas discussões que podem ser travadas sobre esse documento. Autores da tradição marxista destacam que, em uma sociedade capitalista, a educação é ordenada de acordo com os interesses da classe dominante, que visa formar trabalhadores qualificados para atender às necessidades do mercado.

Finalmente, quando a luta de classes se aproxima da hora decisiva, o processo de dissolução no interior da classe dominante continua – no interior de toda a velha sociedade, na verdade – e assume um caráter tão violento e agudo que uma pequena parte da classe dominante se desliga dela e se une à classe revolucionária, que é a classe que possui o futuro em suas mãos (Marx; Engels, 2017 p. 27).

Assim, nesse sentido, a BNCC, ao priorizar competências e habilidades que visem à empregabilidade, responde a exigências do mercado globalizado em vez de manter uma orientação para uma educação voltada ao desenvolvimento crítico e cívico. O próprio documento da BNCC afirma que:

A BNCC organiza-se por competências e habilidades, entendidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018 p. 17).

Essa abordagem, embora tenha como objetivo declarado a formação integral dos estudantes, é frequentemente criticada por sua ênfase em atender às demandas do mercado de trabalho, o que pode limitar o potencial emancipatório da educação. Mészáros (2008) questiona similarmente essa instrumentalização da educação: segundo ele, nas condições atuais, o próprio sistema educacional desvia - em vez de favorecer - uma dimensão emancipatória na educação devido à sua subordinação às demandas do capital e consequente perpetuação de relações de dominação.

Na visão de alguns autores, embora criticamente, a BNCC seria um passo significativo na constituição de uma base comum de conhecimentos e habilidades que deveria ser apropriada por todos os alunos ao longo da educação básica brasileira. O documento reforça que: "A BNCC é um documento que visa assegurar a todos os estudantes brasileiros o direito de aprender, independentemente de sua origem, condição social, gênero, orientação sexual, etnia, raça ou qualquer outra característica individual ou social" (Brasil, 2018 p. 8).

No entanto, sua implementação deve ser feita cuidadosamente, considerando os aspectos relacionados à equidade e justiça social. Como Amarante, Macedo e Moreira (2021) aponta, uma educação que não leve em conta as desigualdades sociais e culturais corre o risco de reforçar mecanismos de exclusão, em vez de promover a emancipação dos indivíduos.

Segundo Adrião e Peroni (2012), uma vez que a interação da educação pública com o setor privado mudou significativamente, com este último influenciando cada vez mais as políticas educacionais,

a educação pública constituída pode sofrer. “É fundamental que os debates curriculares reconheçam a complexidade que envolve a educação pública, o que não tem sido levado em consideração no atual debate sobre a BNCC” (Giroto, 2019 p. 8).

A BNCC poderia, portanto, ser vista como parte desse processo de mercantilização, onde as diretrizes sobre o que deve ser ensinado são fortemente influenciadas, se não definidas completamente, pelo setor privado; afetando, em última análise, a autonomia da educação pública (Adrião; Peroni, 2012).

Além disso, alguns autores, como Calazans, Silva e Nunes (2021), argumentam que, ao dar grande ênfase à avaliação de resultados e à mensuração de competências, a BNCC pode consolidar ainda mais uma lógica de competição entre escolas e alunos, exacerbando assim as desigualdades educacionais. A avaliação padronizada - uma das bases da BNCC - tende a ser favorável aos alunos que já vêm de bons contextos socioeconômicos e desfavorável aos que enfrentam maiores desafios. Portanto, nessa perspectiva, ao invés de promover a igualdade, a BNCC pode acabar reforçando as desigualdades existentes - principalmente em um país como o Brasil, onde o acesso a recursos educacionais de qualidade é muito desigual (Cossetin 2017).

Por outro lado, a BNCC também tem sido defendida por autores que a veem como um importante instrumento para melhorar a qualidade da educação no Brasil. Cury, Reis e Zanardi (2018) argumentam que definir um currículo comum é vital para garantir a coerência e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em todo o país. A BNCC pode ajudar a melhorar seus resultados educacionais e promover a equidade ao fornecer orientações explícitas sobre o que se espera que seja ensinado em cada etapa da educação básica. No entanto, esses autores também ressaltam a importância de fazer ajustes para que as especificidades locais sejam levadas em consideração em relação à realidade regional para

que as diretrizes sejam implementadas de forma eficaz e inclusiva (Amarante; Macedo; Moreira, 2021).

A relação entre a BNCC e o desenvolvimento econômico também é amplamente difundida na literatura. Lima (2017), na análise do impacto das políticas educacionais neoliberais, aponta que a BNCC aparece como parte de um movimento sombrio de reforma educacional que busca ajustar e adaptar os sistemas educacionais às necessidades de um mercado global. Nesse sentido, portanto, a educação é vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico e não como um direito social.

Tal abordagem encontra críticas em Amarante, Macedo e Moreira (2021) por defender uma educação voltada para a emancipação e construção por caminhos aprendidos em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Questionando assim: Afinal, que autonomia tem a educação pública? A implementação da BNCC sob essa perspectiva deve ser entendida como uma parte inserida dentro de processos mais abrangentes pelos quais a educação brasileira passou a servir aos interesses que o capitalismo explora globalmente, o que acontece com esse conhecimento local produzido e transmitido por gerações? Principais questões levantadas sobre questões que envolvem a autonomia da educação pública e a garantia de que todos tenham direito à educação (Amarante; Macedo; Moreira, 2021).

A BNCC é, portanto, muito mais que um programa de currículo; é uma política pública que representa o esforço de conciliação entre equidade e qualidade na educação básica brasileira. Não obstante, sua implementação se encontra diante de alguns desafios, principalmente se ela pode promover justiça social em um país que apresenta profundas desigualdades. O diálogo dos autores aqui evidencia que, embora a BNCC tenha potencial para garantir uma educação mais equitativa e de qualidade, ela também corre o risco de consolidar o quadro de iniquidade se as especificidades regionais e culturais do Brasil não forem levadas em consideração (Boneti, 2013).

A efetiva implementação da BNCC dependerá dessa responsabilidade compartilhada entre poder público, escolas, organizações da sociedade civil para que suas diretrizes possam ser transpostas para a prática levando em conta as realidades locais, com uma visão da educação definida como direito social fundamental e não mercadoria (Adrião; Peroni, 2012).

A BNCC ANTES E APÓS O GOLPE DE 2016: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

A BNCC, desde sua formulação, reflete os fundamentos de uma agenda neoliberal que se consolidou e persistiu em todos os modelos de governo no Brasil, incluindo aqueles alinhados com discursos progressistas ou de esquerda. Essa característica é evidenciada pela centralidade que o documento atribui à formação de competências e habilidades prontamente voltadas às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de princípios de emancipação e formação cidadã.

De acordo com Lúcia Maria Wanderley Neves, em *A nova pedagogia da hegemonia* (2005), o capital recorre a estratégias pedagógicas para moldar a educação como ferramenta consensual, ajustando-a às exigências dos processos produtivos internacionais. Neves destaca como esse “projeto pedagógico da hegemonia” instrumentaliza a escolarização para adequar os indivíduos às necessidades do sistema capitalista, esvaziando seu potencial crítico.

No próprio texto da BNCC, é possível identificar como sua estrutura e objetivos priorizam uma lógica marcada pela produção de indivíduos funcionalmente ajustados às demandas globais do capital. O documento afirma:

A BNCC organiza-se em torno de competências gerais, articuladas para assegurar que os alunos se desenvolvam plenamente, de modo a saber mobilizar conhecimentos,

habilidades e atitudes necessárias à resolução de situações complexas no mundo contemporâneo, incluindo o trabalho (Brasil, 2018 p. 14).

Essa ênfase programática ilustra o ponto de Lúcia Maria Wanderley Neves (2005, p. 25) quando a autora argumenta que iniciativas dessa natureza não propõem uma democratização plena do saber, mas sim a socialização mínima necessária para incorporar os indivíduos ao mercado. Aqui, a ideia é promover o consenso, naturalizando desigualdades sistêmicas estruturais através de uma pedagogia tecnicista e universalizante, em que "aprender a aprender" esconde a imposição de habilidades conformistas.

Outro aspecto crucial da crítica à BNCC é a forma como sua origem, mesmo antes do golpe de 2016, já estava marcada por pressões internacionais que moldaram reformas educacionais no Brasil. Como destaca Ferreira (2016), a influência de organismos como o Banco Mundial impôs diretrizes alinhadas às práticas do mercado global, reforçando a função da educação como formação de capital humano.

A Base, nesse sentido, não apenas adere à lógica neoliberal, como também intensifica o controle da educação por meio de padrões universais que ignoram as diferenças históricas, regionais e socioeconômicas, perpetuando desigualdades estruturais evidentes no sistema educacional. Na própria visão da BNCC:

O documento deve assegurar-se como uma referência nacional para a formação continuada de professores e o alinhamento progressivo do trabalho pedagógico, harmonizando o desempenho escolar com as exigências das avaliações externas aplicadas em âmbito nacional e internacional (Brasil, 2018 p. 20).

Essa harmonização é denunciada por Calazans, Silva e Nunes (2021), que observam que o foco em avaliações padronizadas não apenas empobrece a autonomia das escolas, mas também restringe

os objetivos da educação a métricas de desempenho. O currículo, assim, se torna uma matriz avaliativa adaptada a um controle vertical, de cima para baixo, deixando de considerar realidades locais e as heranças históricas de desigualdade que marcam escolas públicas em regiões menos desenvolvidas.

Após o golpe de 2016, essa tendência neoliberal é aprofundada. A reformulação da BNCC trouxe maior peso à lógica de *accountability*²¹, centralizando ainda mais a pedagogia das competências. A própria Base afirma: “Cabe à BNCC ser utilizada não apenas como uma diretriz para assegurar aprendizagens essenciais, mas também como instrumento de transparência institucional, em diálogo direto com iniciativas internacionais de avaliação e cooperação educacional” (Brasil, 2018, p. 36).

Essa ampliação de seu papel de referência normativa para práticas de responsabilidade/*accountability* escancara a aliança que unifica educação e economias globais, transformando o ensino brasileiro em um braço técnico-operacional do mercado internacional. Segundo Lima (2017), trata-se de uma tentativa explícita de incorporar o Brasil a redes globais de padronização educacional, atacando os princípios da gestão democrática e reduzindo o papel de resistência das instituições públicas.

Os princípios freirianos de formação cidadã e libertadora parecem inexistentes nas diretrizes da BNCC, cujo discurso de universalidade é contraditório à realidade de um sistema profundamente desigual. Além disso, ao propor a homogeneização curricular, o documento ignora a pluralidade cultural brasileira, como apontam Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023), ampliando a exclusão de sujeitos e histórias que não se enquadram em seu modelo.

Adicionalmente, Neves (2005) destaca as relações de poder intrínsecas às políticas educacionais voltadas para a hegemonia do capital. A autora descreve como essas reformas reiteram os valores

da sociedade burguesa, utilizando a educação não como um direito emancipatório, mas como instrumento conveniente à legitimação de desigualdades. Para Neves, a pedagogia da hegemonia insere o conceito de competência como tecnologia política e cultural, promovendo um consenso em torno da ausência de alternativas à lógica de mercado. Exemplo disso é como a BNCC finaliza suas justificativas afirmando que: “A aplicação de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, descritas na BNCC, possibilita aos estudantes uma atuação segura e eficiente em contextos colaborativos e em desafios do mundo do trabalho globalizado” (Brasil, 2018 p. 54).

Trata-se, aqui, de um ponto nevrálgico da crítica contemporânea às reformas neoliberais na educação. O esvaziamento da noção de cidadania em favor da empregabilidade despersonifica o papel do educador e marginaliza o aluno como agente histórico, alienando-o de uma construção coletiva da sociedade.

De forma geral, a BNCC exemplifica os limites de uma política educacional pensada sob diretrizes neoliberais e hegemonicamente ajustadas a demandas mercantis. Sua crítica é indispensável para desvelar os mecanismos de reprodução social que a educação brasileira tem legitimado, ao mesmo tempo em que ignora as heranças históricas de desigualdade socioeconômica nacional. Como aponta Neves (2005), há uma urgência em ressignificar a educação primordialmente como direito, rompendo com o modelo técnico e funcionalista que

tem permeado as reformas educacionais nas últimas décadas. Enquanto a BNCC mantiver seu alinhamento com os interesses do mercado em detrimento da construção de cidadãos conscientes e críticos, a educação brasileira continuará distante de seus objetivos constitucionais de inclusão e emancipação.

Nesse contexto, é importante refletir sobre as implicações dessa transformação para a equidade no sistema educacional

brasileiro. Enquanto o setor privado, com maior flexibilidade curricular, pode adaptar seus métodos de ensino e avaliação às necessidades específicas de seus alunos, o setor público fica restrito à padronização imposta pela BNCC. Boneti (2013) argumenta que essa dicotomia entre o ensino público e privado reforça as desigualdades educacionais, uma vez que os alunos da rede pública são submetidos a um currículo único, sem a possibilidade de adaptação às suas realidades locais. Isso perpetua a exclusão de grupos historicamente marginalizados e impede que a educação pública desempenhe seu papel de promover a equidade e a justiça social.

A homogeneização curricular promovida pela BNCC pós-2016 também ignora a rica diversidade cultural e regional do Brasil. Como defendem De Almeida Oliveira, Mesquida e Boneti (2024), a padronização curricular desconsidera as especificidades locais e as diferentes formas de conhecimento que emergem das diversas culturas e tradições regionais brasileiras. Ao impor um currículo único, a BNCC reforça a exclusão de saberes que não se encaixam na lógica ocidental hegemônica, como os saberes indígenas e afro-brasileiros, por exemplo. Isso é particularmente problemático em um país com a diversidade cultural do Brasil, onde o sistema educacional deveria ser um espaço de valorização e promoção dessa diversidade, e não de sua exclusão.

Contudo, é importante reconhecer que a padronização curricular também tem seus defensores. Cury, Reis e Zanardi (2018) argumentam que a definição de uma base comum de em um país de dimensões continentais como o Brasil. Para esses autores, a BNCC representa uma oportunidade de nivelar o campo de jogo, assegurando que todos os alunos, independentemente de sua origem social ou regional, tenham acesso ao mesmo conteúdo educacional. Essa perspectiva, embora legítima, corre o risco de desconsiderar as desigualdades estruturais que afetam o sistema educacional brasileiro, como apontado por Amarante, Macedo e Moreira (2021). A padronização, se não for acompanhada de políticas de compensação que

levem em consideração as especificidades regionais e sociais, pode acabar aprofundando as desigualdades, em vez de reduzi-las.

A classe dominante possui o discurso hegemônico e por isso, ao analisar a BNCC, é possível perceber os conceitos que vão ao encontro de seus interesses, tendo em vista a presença do aprender a aprender na perspectiva de desconsiderar os conhecimentos produzidos historicamente pelo homem e de secundarizar o trabalho do professor. Além disso, a presença de competências a serem desenvolvidas na escola expressa o discurso neoliberal de Friedman que defende a educação enquanto instrução. Por fim, o discurso da pós-modernidade - de que tudo é relativo e que a educação do trabalhador deve se direcionar aos apelos singulares em detrimento da totalidade e da compreensão da realidade completa - e a influência de um neoliberalismo, incentivador de liberdades individuais e de minimização de direitos sociais, além da diminuição de ações do Estado.

Essa crítica também está relacionada à forma como a BNCC lida com a questão da meritocracia. Farias, Botan Rufato e Ferreira Ruiz (2023) destacam que a BNCC pós-2016 adota uma lógica meritocrática, na qual o sucesso escolar depende exclusivamente do esforço individual dos alunos. Essa visão desconsidera as profundas desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro e as condições sociais e econômicas que afetam diretamente o desempenho dos alunos. Como resultado, a BNCC pós-golpe pode acabar reforçando as barreiras de acesso à educação de qualidade para os alunos de classes populares, perpetuando as desigualdades existentes em vez de combatê-las. O contexto político pós-2016 também teve impacto direto na relação entre a educação pública e o setor privado. A nova versão da BNCC promoveu uma maior abertura para a participação de atores privados na definição das diretrizes educacionais, o que resultou em um enfraquecimento da autonomia da educação pública.

Essa mudança está em consonância com a agenda neoliberal implementada após o golpe, que buscava reduzir o papel do Estado na provisão de serviços públicos e ampliar a influência do mercado. A educação, nesse contexto, passou a ser vista como um instrumento de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado. Essa visão da educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico, em detrimento de seu papel formativo e emancipatório, é amplamente criticada por Mészáros (2008), que defende a necessidade de uma educação voltada para além do capital, capaz de formar sujeitos críticos e autônomos.

Outro aspecto importante que emerge da análise comparativa da BNCC antes e após o golpe de 2016 é a forma como a avaliação passou a ser central no processo educacional. A BNCC revisada coloca uma ênfase ainda maior na avaliação padronizada e no desempenho dos alunos em testes de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Conforme Calazans, Silva e Nunes (2021) sugerem, essa centralidade da avaliação reflete a influência do modelo educacional norte-americano, que privilegia a medição de resultados e a *accountability*, em detrimento de uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos. A avaliação, nesse modelo, torna-se um fim em si mesma, desconhecendo as diferentes trajetórias de aprendizagem e os contextos socioeconômicos nos quais os alunos estão inseridos.

A padronização promovida pela BNCC pós-2016 também traz à tona o debate sobre o papel da diversidade cultural e regional na educação brasileira. Boneti (2013) argumenta que a institucionalização de um currículo único, sem a devida consideração das especificidades locais, pode aprofundar as desigualdades educacionais, uma vez que desconsidera as realidades de alunos provenientes de diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Nesse sentido, a BNCC pós-golpe pode ser vista como um instrumento de homogeneização, que reforça a exclusão de grupos já marginalizados, em vez

de promover uma educação inclusiva e democrática, como preconizava a versão anterior.

Em contrapartida, defensores da BNCC pós-2016 argumentam que a padronização curricular é necessária para garantir a equidade e a coerência no sistema educacional. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a definição de uma base comum de conhecimentos e habilidades é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo, independentemente de sua origem social ou regional. Contudo, essa visão é criticada por autores como Amarante, Macedo e Moreira (2021), que alerta para o risco de a padronização desconsiderar a pluralidade de vozes e experiências que compõem a realidade educacional brasileira, transformando a educação em um processo mecânico e descontextualizado.

A análise da BNCC antes e após o golpe de 2016, portanto, revela uma mudança significativa na concepção de educação que orienta o documento. Enquanto a versão anterior estava alinhada com um projeto de educação democrática e emancipatória, a versão pós-golpe reflete uma agenda neoliberal, na qual a eficiência, a produtividade e a inserção no mercado de trabalho assumem centralidade.

Nas últimas versões apresentadas, o Ministério da Educação optou por desconsiderar os debates que estavam em curso a respeito da BNCC, especialmente após a destituição da presidenta Dilma Rousseff, ocorrida em 2016. Até aquele momento, o processo de construção da Base incluía a realização de assembleias e mecanismos de consulta pública, envolvendo ativamente a categoria docente e entidades vinculadas ao campo educacional. A ruptura política ocorrida em 2016 alterou radicalmente esse cenário, resultando no enfraquecimento dos espaços democráticos de participação coletiva no desenho da política curricular (Rocha, 2016). Cury, Reis e Zanardi (2018) argumentam que esse processo de descontinuidade democrática marcou profundamente as políticas públicas no país. Para os autores, o discurso da crise foi utilizado como justificativa para

implementar medidas que visavam supostamente elevar a qualidade da educação, mas que, na prática, se alinharam às diretrizes de reformadores educacionais, da OCDE e de setores conservadores. De acordo com eles, o debate sobre os contornos finais da BNCC não contou com a participação efetiva de movimentos sociais e instituições acadêmicas, que foram excluídos da discussão em nome de um suposto consenso técnico (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Foi nesse contexto que, em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi oficialmente homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, já sob o governo de Michel Temer. O documento gerou inúmeros questionamentos, principalmente pela dificuldade em implementar um currículo unificado em um país marcado por desigualdades e múltiplas realidades socioculturais. Além disso, foram apontadas falhas estruturais, como a ausência de uma política sólida de formação docente, de valorização salarial e de investimentos adequados na infraestrutura das escolas públicas. A crítica ressaltou, ainda, a desarticulação entre a BNCC e políticas sociais que garantissem condições materiais mínimas às populações mais vulneráveis (Saviani, 2018).

Outro ponto que gerou forte reação foi a exclusão, do texto final da Base, da expressão “identidade de gênero e sexualidade”. Essa supressão foi amplamente criticada por movimentos LGBTQIA+, que interpretaram o gesto como um retrocesso em termos de inclusão e respeito à diversidade. A retirada desses termos comprometeu a efetividade de uma educação que se proponha verdadeiramente democrática, igualitária e comprometida com os direitos humanos, ignorando as desigualdades estruturais que ainda persistem nos ambientes escolares (Louro, 2014).

Em relação ao sistema de avaliação, destacam-se os dispositivos legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No artigo 31, por exemplo, estabelece-se que cabe à União definir os padrões de desempenho esperados, os quais devem

servir de base para avaliações em larga escala, sempre tomando como referência a BNCC. Já no artigo 32, a norma determina que as matrizes do ENEM e de outros exames de acesso ao ensino superior devem obrigatoriamente estar em consonância com a Base e com os parâmetros definidos para os itinerários formativos (Brasil, 2018).

No parágrafo único do artigo 32, está prevista a realização do Exame Nacional do Ensino Médio em duas etapas: a primeira com base na BNCC e a segunda estruturada de acordo com os referenciais dos itinerários formativos. O estudante deverá escolher, na segunda fase, as provas relativas à área que tenha relação com o curso superior de seu interesse. Além disso, o texto orienta que as universidades considerem, nos processos seletivos, os resultados obtidos nas duas fases do exame, quando for pertinente ao processo de admissão (Brasil, 2018).

Observa-se que o foco central dessas diretrizes, para além de seu viés tecnicista e voltado à profissionalização, está nas formas de avaliação, com destaque para o ENEM. As mudanças previstas para esse exame, segundo informações do INEP, começarão a valer a partir da edição de 2025. A reformulação da matriz curricular ocorrerá à medida que a implementação do novo Ensino Médio for se consolidando nas redes escolares. Em todo o documento das DCNEM/2018, é possível identificar a forte presença da lógica tecnicista e utilitarista, sobretudo nos trechos que tratam dos itinerários formativos e dos projetos de vida, os quais enfatizam a qualificação profissional como principal finalidade da trajetória escolar (Saviani, 2018).

Por fim, constata-se que o processo de formulação da BNCC foi construído com base na articulação com a LDBEN de 1996 e com os objetivos traçados pelo Plano Nacional de Educação vigente para o período de 2014 a 2024. Ao longo de sua construção, o texto passou por diferentes versões até chegar à forma final, sempre com o intuito de servir como orientação para a organização dos currículos da educação básica. Essa demanda por uma base comum curricular

também está presente na Constituição Federal de 1988, que já previa a existência de conteúdos mínimos de caráter nacional, ao mesmo tempo em que reconhecia a importância das especificidades locais e regionais (Brasil, 1988).

Diante desse panorama, reconhece-se que a formulação de uma base curricular poderia, em tese, se configurar como um processo democrático, desde que fundamentado em princípios participativos e transparentes. No entanto, como já foi discutido em trechos anteriores, o caminho adotado na construção da BNCC acabou por se afastar desses valores, resultando em um documento que, apesar de sua importância normativa, padece de legitimidade social e política junto a grande parte da comunidade educacional brasileira (Rocha, 2016).

Certamente que, à oscilação autoritarismo x Estado de Direito, não correspondeu linearmente dirigismo curricular x liberdade de criação. Mas é notório que o “vigiar” de modo mais direto a estruturação de currículos, programas e a produção de livros didáticos se aproxima mais dos regimes fechados. Sabe-se que nestes o detalhamento é mais uma forma de verticalismo homogeneizador do que um respeito às diferenças (Cury; Reis; Zanardi, 2018 p. 48-49).

A análise crítica da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia um processo marcado por um viés autoritário, que se sobrepôs aos fundamentos de igualdade e liberdade, princípios fundamentais de uma república que se proclama democrática. No que diz respeito ao ensino médio, a terceira versão da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de

Educação (CNE) em abril de 2018, iniciando-se, a partir de então, uma série de audiências públicas voltadas ao debate do documento. Ainda que tais consultas públicas tenham de fato ocorrido, elas não foram devidamente consideradas durante o processo de homologação da Base, que ocorreu de maneira apressada e

estrategicamente definida. Conforme apontam Corrêa e Morgado (2020), citando Giovannetti e Sales (2020), entre a segunda e a terceira versão da BNCC²², observou-se uma mudança drástica, motivada, sobretudo, por um contexto político conturbado, no qual se utilizou a Medida Provisória n.º 746/2016, proposta pelo então presidente Michel Temer, como instrumento para promover alterações estruturais na área da educação (Corrêa; Morgado, 2020, p. 23, *apud* Giovannetti; Sales, 2020, p. 262). Nesse contexto, em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, ainda durante o governo Temer, oficializou a homologação da BNCC referente ao ensino médio.

A leitura atenta da BNCC e dos documentos que subsidiaram sua formulação revela que a justificativa central para sua construção encontra respaldo constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), especialmente sob o argumento de promoção da formação humana integral e da edificação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No entanto, a análise documental e bibliográfica empreendida em torno do tema permite identificar diversos equívocos em relação a essa premissa.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), uma reforma curricular isoladamente não tem o poder de resolver os problemas sociais mais profundos, especialmente aqueles relacionados à educação. No caso específico da BNCC, constata-se que, além de não favorecer o progresso social, o documento pode conduzir a um retrocesso, ao promover um processo de ensino-aprendizagem centrado na redução de conteúdos, na universalização e na tendência à padronização. Acrescente-se a isso o fato de que, mesmo diante de críticas substanciais e bem fundamentadas quanto ao conteúdo da BNCC e ao seu caráter antidemocrático, a partir de sua homologação, tornou-se obrigatória sua adoção por todo o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado, devendo servir como referência estruturante para o planejamento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da BNCC como arquitetura política da educação brasileira evidencia que o documento ultrapassa a condição de diretriz curricular, configurando-se como instrumento de regulação das práticas educativas e de organização da formação dos sujeitos no interior da sociedade capitalista. Sua estrutura, baseada em competências e habilidades, expressa uma concepção de educação alinhada à lógica da adaptação às demandas sociais e econômicas contemporâneas.

A padronização curricular, apresentada como mecanismo de garantia do direito à aprendizagem, revela-se como processo que tensiona a autonomia das instituições escolares e a diversidade sociocultural do país. Ao estabelecer parâmetros comuns para todo o território nacional, a BNCC busca promover equidade, mas também pode contribuir para a homogeneização dos processos educativos, desconsiderando as especificidades locais e as condições materiais distintas das redes de ensino.

A centralidade atribuída à avaliação e à mensuração de resultados reforça uma lógica de controle que incide diretamente sobre o trabalho docente e sobre a organização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, o currículo tende a ser orientado por indicadores de desempenho, deslocando o foco da formação crítica para a obtenção de resultados mensuráveis.

A análise do processo de formulação da BNCC também evidencia limites no que se refere à participação democrática. Embora tenham sido realizadas consultas públicas, a incorporação efetiva das contribuições oriundas da comunidade escolar mostra-se restrita, indicando a predominância de determinados interesses na definição final do documento. Essa dinâmica revela a atuação de múltiplos atores na construção da política educacional, incluindo agentes vinculados ao setor privado.

A relação entre a BNCC e as reformas educacionais globais indica a inserção do sistema educacional brasileiro em uma lógica transnacional de governança, na qual conceitos como competências, accountability e padronização assumem centralidade. Essa inserção reforça a articulação entre educação e mercado, contribuindo para a consolidação de uma concepção instrumental de ensino.

No entanto, as contradições presentes na BNCC também evidenciam possibilidades de disputa no interior do próprio currículo. A mediação pedagógica realizada nas escolas pode tensionar os limites impostos pelo documento, abrindo espaço para práticas que considerem a realidade dos estudantes e promovam formas de compreensão mais amplas da sociedade.

Desse modo, conclui-se que a BNCC deve ser compreendida como parte de um processo histórico de reconfiguração da educação, no qual se expressam disputas entre diferentes projetos de sociedade. A análise de suas implicações exige considerar não apenas seu conteúdo normativo, mas também as condições concretas de sua implementação e as possibilidades de resistência que emergem no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. **Educação pública e setor privado**. 2012.
- AMARANTE, L.; MACEDO, A. G. de; MOREIRA, J. A. da S. Política Curricular e Neoliberalismo: uma crítica à Base Nacional Comum Curricular a partir do legado freiriano. **Revista Inter-Ação, Goiânia**, v. 46, ed. especial, p. 1224-1241, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68414. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68414>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BALL, Stephen J. **Política educacional e contextos de influência**. 1992.

BONETI, Lindomar Wessler. **Educação e desigualdade social**. 2013.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 235-250, out./dez. 2019.

CURY, C. R. J. **Currículo, conhecimento e cultura**. Campinas: Papirus, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FARIAS, Cristiane dos Santos; BOTAN RUFATO, Gláucia; FERREIRA RUIZ, Maria José. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, e127053, 2023.

FREITAS, L. C. de. **A avaliação como política pública: regulação e performatividade**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 11-28, 2017.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 14, n. 27, p. 251-277, 2020.

GIROTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**, v. 40, p. e0207906, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**: pensar a diversidade étnico-racial. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19925/1/Aprender%20para%20ganhar%20conhecer%20para%20competir.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação: políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13-17, abr./jun. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**. 2005.

OLIVEIRA, D. A. Políticas curriculares e o direito à educação: a base nacional comum curricular em debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 3, p. 617-633, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOUZA, Suely Gonçalves de. **Do golpe de 2016 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): lutas pela educação**. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2025.



10

Wendell Siqueira Marinho

Suely Gonçalves de Souza

Wellivan Pereira Caixeta

Kameliana Martins Cândido Caixeta

Karla Francisca de Souza

ABORDAGENS DIDÁTICAS E CURRÍCULO NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DE CALDAS NOVAS (GO)

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.10

RESUMO

O presente artigo analisa as abordagens didáticas e a organização curricular do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase na experiência do município de Caldas Novas (GO). Parte-se da compreensão de que a EJA atende sujeitos com trajetórias sociais e educacionais marcadas por desigualdades, exigindo práticas pedagógicas que considerem suas experiências de vida e condições concretas de aprendizagem. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em análise bibliográfica e documental, articulando autores da educação crítica e diretrizes curriculares estaduais. A análise evidencia que o uso de eixos temáticos, sequências didáticas e fontes diversificadas contribui para a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Contudo, persistem desafios relacionados à limitação da carga horária, à fragmentação dos conteúdos e às tensões entre abordagens temáticas e cronológicas. Conclui-se que o ensino de História na EJA possui potencial formativo relevante, desde que articulado a práticas pedagógicas críticas, formação docente adequada e políticas educacionais que garantam continuidade e qualidade no processo educativo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; ensino de História; currículo; abordagens didáticas; formação crítica.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui uma modalidade marcada por especificidades que a diferenciam do ensino regular, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas e à organização curricular. O público atendido pela EJA é composto, majoritariamente, por sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas por condições sociais, econômicas e de trabalho, o que exige a construção de estratégias de ensino que considerem suas experiências e necessidades concretas. Nesse contexto, o ensino de História assume papel relevante, na medida em que pode contribuir para a compreensão crítica da realidade social e para a construção da identidade dos estudantes.

As diretrizes curriculares voltadas à EJA indicam a necessidade de organização do ensino por meio de eixos temáticos, permitindo maior aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos alunos. Essa proposta se articula à perspectiva de valorização da experiência, conforme discutido por Freire, ao reconhecer que o conhecimento não se constrói de forma abstrata, mas em diálogo com as condições concretas dos sujeitos. No entanto, a implementação dessas diretrizes apresenta desafios, especialmente quando se considera a necessidade de equilibrar a flexibilidade curricular com a garantia de continuidade e profundidade na aprendizagem histórica.

No caso específico de Caldas Novas (GO), a organização curricular do ensino de História na EJA evidencia a tentativa de articular conteúdos locais, identidade cultural, trabalho e diversidade, por meio do uso de sequências didáticas e fontes diversificadas. Essa abordagem busca promover uma aprendizagem significativa, conectando o passado às experiências presentes dos estudantes. Ao mesmo tempo, a análise do currículo do ensino regular revela diferenças importantes, sobretudo na organização linear dos

conteúdos e na maior disponibilidade de tempo para o desenvolvimento das temáticas.

Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão norteadora: de que maneira as abordagens didáticas e a organização curricular do ensino de História na EJA contribuem para a formação dos estudantes e quais são seus limites em relação ao ensino regular? A partir dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo analisar as estratégias didáticas e o currículo do ensino de História na EJA, com ênfase na experiência de Caldas Novas, buscando compreender suas potencialidades e desafios.

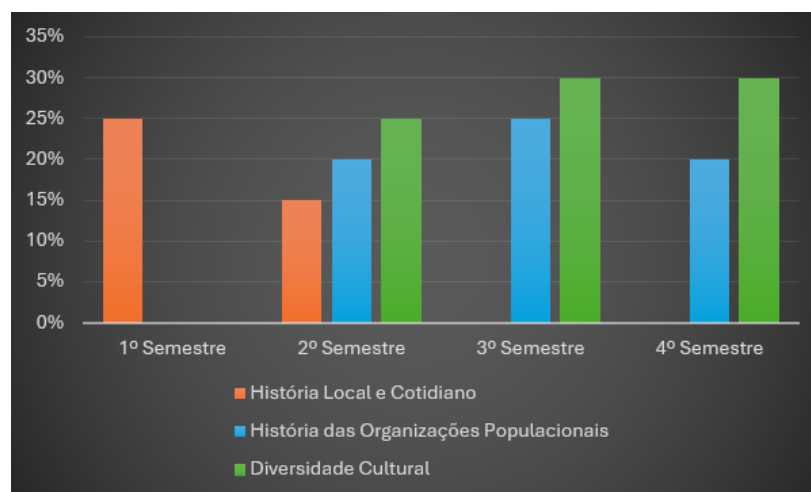
Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em análise bibliográfica e documental, articulando contribuições teóricas da educação crítica e estudos sobre currículo, bem como documentos curriculares estaduais. A relevância do estudo reside na necessidade de compreender como o ensino de História pode contribuir para a formação crítica na EJA, considerando as especificidades dessa modalidade e as condições concretas de sua implementação.

ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A EJA

Trabalhar com eixos temáticos na EJA significa a possibilidade de organizar os conteúdos por eixos temáticos, mais próximos da realidade cultural dos alunos. É uma abordagem que se baseia na valorização da experiência vivida, fomentando reflexões que possibilitem aos aprendizes compreenderem sua própria identidade em relação ao contexto local e regional. A história, em especial a brasileira, é trabalhada como uma crítica que situa os acontecimentos e fatos da história dentro da realidade dos alunos, alcançando assim uma melhor concepção sobre a participação do indivíduo na construção da sociedade (Freire, 2020).

Uma das recomendações mais destacadas da proposta curricular da EJA é a utilização de sequências didáticas. Estas são vistas como fundamentais na organização do processo de ensino, pois possibilitam a conexão dos conteúdos históricos com as experiências dos alunos, tornando significativos os conhecimentos e as relações entre a cultura local e global. A ênfase em temas como história indígena e africana, em atendimento à Lei 11.645/2008, também está sendo destacada como forma de dar visibilidade a atores sociais historicamente marginalizados e, assim, fomentar uma abordagem inclusiva e pluralista (Gráfico 1).

Gráfico 1. Contribuições Temáticas da Matriz Curricular para a EJA



Fonte: Goiás (2021).

Um dos principais pontos do currículo em história da EJA de Caldas Novas é a valorização da cultura local e das tradições da comunidade. As sequências didáticas aplicadas sobre a formação de vilas e cidades e o papel do Cerrado na construção da identidade regional realmente informam e reforçam a relação do indivíduo com seu ambiente. O exemplo do estudo do Cerrado envolve a fauna e a flora locais, e a ocupação e preservação do ambiente contribuem

para o desenvolvimento da consciência crítica sobre a importância, por exemplo, dos bichos do bioma e dos recursos naturais para a sustentabilidade da região.

O eixo temático do segundo semestre da primeira etapa, “História Local e o Cerrado”, tem como objetivo principal fazer com que os alunos reconheçam a importância de elementos de sua cultura e do ambiente em que vivem. Essa valorização é despertada por meio da análise de práticas culturais de diferentes comunidades e da produção de registros que podem ser textuais ou visuais - promovendo uma aprendizagem ao mesmo tempo informativa e transformadora.

Ainda, outra visão conectada que informa a proposta curricular da EJA é a compreensão das desigualdades sociais e resistências culturais observadas especialmente no eixo temático “Diversidade Cultural: Encontros e Resistências”. Com tal abordagem, os alunos conseguem compreender tanto as atuais formas de resistência dos povos oprimidos quanto as lutas históricas que criaram a sociedade atual. Resistência cultural e povos indígenas e africanos são, portanto, um conceito importante porque provoca o pensamento crítico sobre a marginalização e a luta por reconhecimento e direitos (Gonzalez, 2020).

Os relatos escritos e orais sobre esses temas expressam a necessidade de avaliar percepções e valorizar as histórias de resistência que estão presentes em suas diversas comunidades. Portanto, é também com essa perspectiva que podem ser analisadas as relações entre cultura e trabalho escravo, bem como as transformações ocorridas nos espaços rurais e urbanos do estado de Goiás. Tal processo permite ao aluno ter uma compreensão mais ampla da formação econômica e social da região, que começou por meio de conexões ativas entre o passado histórico e questões contemporâneas. Somente nessa perspectiva entendemos questões como essas.

O professor da EJA exerce o papel de protagonista e assume o compromisso não só de transmitir o conteúdo, mas também de proporcionar aos alunos condições de leitura, compreensão e produção de textos de cunho histórico. A flexibilidade curricular é pautada pelas condições de trabalho e ritmo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a EJA é, por natureza, dependente desse fator de flexibilidade que permite o ajuste às reais demandas dos alunos, respeitando as formas individuais e a construção do conhecimento e observando o contexto de cada aluno (Freire, 2000; Secretaria de Educação de Goiás, 2004).

Em Caldas Novas, essa flexibilidade envolve o uso de diversos materiais de origem: textos escritos, imagens, filmes e cine-jornais no ensino de História. O uso dessas diversas fontes não só enriquece o processo de aprendizagem como torna os conteúdos mais acessíveis e significativos aos alunos, muitos dos quais têm relativamente pouca familiaridade com o ambiente escolar tradicional, bem como uma concepção de conhecimento baseada na experiência prática (Tabela 1).

Tabela 1 - Abordagens Didáticas Utilizadas na EJA de Caldas Novas - Goiás

Abordagem Didática	Objetivo
Sequências Didáticas	Conectar o conteúdo histórico à vivência do estudante, tornando o conhecimento significativo.
Fontes Diversificadas (textos, imagens, filmes)	Facilitar o entendimento do conteúdo histórico e enriquecer o processo de aprendizagem.
Produção Textual e Oral	Incentivar o estudante a expressar suas percepções e valorizar sua história e identidade.

Fonte: Goiás (2021).

Uma proposta curricular da EJA para o ensino de História em Caldas Novas, Goiás, é apresentada como um instrumento de inclusão, relacionando-se à valorização das experiências de vida evidentes nos alunos. O currículo vem com uma estrutura que

estabelece relações entre o passado e o presente e entre a história local e os grandes acontecimentos nacionais. Sua demanda não é apenas informar, mas transformar a realidade dos alunos, dando espaço para uma aprendizagem significativa e contextualizada. Como resultado, tematicamente, traz eixos que permitem o uso de sequências didáticas, formando uma educação crítica ou emancipatória de acordo com o princípio de Paulo Freire e as necessidades emanadas do público EJA.

Por meio da valorização da cultura local, da compreensão das desigualdades sociais e do apoio à resistência cultural, o currículo da EJA em Caldas Novas permite o desenvolvimento não apenas do conhecimento, mas também do autorreconhecimento como transformador histórico da realidade com os alunos. Dessa forma, a EJA em Goiás cumpre seu papel de oferecer educação de qualidade, devidamente adequada às particularidades de jovens e adultos, integrando-os ao processo educacional e promovendo a cidadania plena.

ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO REGULAR

A estrutura curricular do curso de História no ensino regular do estado de Goiás tem como principal base conceitual os eixos temáticos por meio dos quais os alunos estabelecem uma relação com a construção do conhecimento histórico — ponto em que o passado converge com o presente, reunindo diferentes narrativas históricas que estão na base da constituição da sociedade brasileira. O objetivo principal é possibilitar que os alunos adquiram, por meio do estudo dos acontecimentos históricos e seus efeitos em diferentes contextos (social, econômico e político), uma compreensão crítica da realidade.

O currículo é, portanto, organizado de forma a garantir uma abordagem contextual e interdisciplinar, estimulando, assim, o interesse dos alunos em examinar como suas experiências pessoais se inter-relacionam com a história. A metodologia envolve sequências didáticas com análise de fontes, debates, produção e leitura de textos visando desenvolver análises e capacidade de comunicar ideias de forma crítica e argumentativa. Além disso, a diversidade cultural é um aspecto destacado pelo currículo, que considera caminhos pelos quais esses temas podem encontrar seu caminho no programa, como história indígena e africana e histórias de resistência, proporcionando uma perspectiva mais ampla e variada sobre história aos alunos.

Tabela 2 - Proposta Curricular de Ensino de História no Ensino Regular em Caldas Novas - Goiás

Ano Escolar	Eixos Temáticos	Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
6º ano	Sociedade e Cultura na Antiguidade	Civilizações Antigas (Egito, Grécia, Roma)	Compreender os aspectos culturais e políticos das civilizações antigas e suas influências atualmente.
7º ano	Idade Média e Formação dos Estados Nacionais	Feudalismo, Cruzadas, Expansão Marítima	Analisar as transformações sociais e políticas do período medieval e sua transição para a modernidade.
8º ano	Colonização e Impérios na América	Colonização portuguesa, escravidão, resistência	Reconhecer os impactos da colonização na América e a resistência dos povos originários e africanos.
9º ano	Brasil Império e República	Independência, Primeira República, Movimentos sociais	Entender o processo de independência do Brasil e o contexto político e social da Primeira República.

Fonte: Goiás (2018).

A proposta curricular de História no ensino fundamental de Goiás, sintetizada na tabela 11 do documento oficial, organiza os conteúdos de forma progressiva ao longo dos quatro últimos anos dessa etapa, atribuindo a cada série um período ou tema específico, em uma tentativa de aprofundar gradualmente a compreensão

dos estudantes sobre os processos históricos. A intenção é que, ao percorrer essa trajetória, o aluno construa mentalmente uma linha temporal que o auxilie a situar eventos, compreender conexões e interpretar permanências e rupturas. Esse desenho pedagógico, longe de ser neutro, expressa um projeto de sociedade e revela, como afirma Apple (2004), que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] ele é sempre parte de uma tradição seletiva” (p. 42).

Ao analisar a proposta goiana, percebe-se que o documento curricular ultrapassa a função de mera listagem de conteúdos: ele se apresenta como artefato cultural e político, produzido em meio a disputas e orientado por correntes críticas da historiografia e da pedagogia contemporâneas. Em vez de reduzir o ensino à memorização factual, busca-se desenvolver a consciência histórica e cidadã dos estudantes por meio de metodologias centradas em eixos temáticos, no uso de múltiplas fontes e na interdisciplinaridade. Para Schmidt (2013), a História escolar deve ser compreendida como um espaço de ressignificação das experiências, no qual o conhecimento só adquire sentido quando articulado à vida dos sujeitos. Nesse sentido, o currículo goiano ambiciona não apenas ensinar fatos, mas promover reflexão crítica e autonomia intelectual.

No entanto, a distância entre currículo prescrito e currículo em ação é ampla, especialmente quando se trata da EJA. O texto oficial pode trazer intenções progressistas, mas sua materialização depende de inúmeros mediadores – professores, estudantes, condições de trabalho e políticas públicas. Freire (2003) enfatiza que qualquer proposta educativa só se concretiza no diálogo, no encontro entre educadores e educandos, e não no documento abstrato. Assim, a riqueza da proposta goiana corre o risco de esbarrar em limitações práticas, como a rotatividade docente, a carga horária reduzida e a própria realidade dos estudantes da EJA, cujas jornadas de trabalho e responsabilidades familiares influenciam diretamente o ritmo da aprendizagem.

O documento curricular, ao optar por eixos temáticos, procura articular diferentes temporalidades e contextos, favorecendo análises de longa duração e conexões entre o local e o global. A intencionalidade é que os processos não sejam percebidos como uma cadeia linear de causas e efeitos, mas como fenômenos históricos complexos, multifacetados e socialmente disputados. Para Bittencourt (2004), a relevância de um currículo de História não está em abarcar todo o passado humano, mas em desenvolver capacidades críticas e analíticas, permitindo que o estudante se perceba como sujeito histórico. Essa escolha metodológica abre espaço para que os conteúdos sejam reorganizados de forma mais significativa, privilegiando o diálogo com o presente.

Um dos aspectos centrais da proposta é o compromisso com uma educação antirracista e decolonial, em consonância com as legislações que obrigam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ao incluir conteúdos sobre povos originários, reinos africanos, processos de escravização e, sobretudo, formas de resistência, o currículo rompe com a narrativa eurocêntrica tradicional dos livros didáticos. Munanga (2015) argumenta que reinventar a presença da África e dos povos indígenas no imaginário escolar é um ato político de reparação, que visa combater o racismo estrutural pela via da educação. Essa orientação curricular, portanto, coloca em evidência a disputa simbólica pelo direito de narrar a história e a necessidade de pluralizar vozes antes silenciadas.

se no Império e na República, explorando as lutas por cidadania e os movimentos sociais, articulando-os com desafios ainda presentes na democracia brasileira. A articulação entre passado e presente é condição essencial para que o ensino de História não se torne uma lista estéril de fatos, mas um processo de construção de identidade e consciência histórica.

Metodologicamente, o documento é ousado. Estimula o uso de fontes diversificadas — documentos, relatos orais, imagens,

músicas, objetos —, superando a centralidade do livro didático como única referência legítima. Para Abud (2003), trabalhar com múltiplas fontes permite formar estudantes capazes de problematizar narrativas históricas, aproximando-se do ofício do historiador. Além disso, a proposta valoriza sequências didáticas e metodologias ativas, incentivando debates, análises fílmicas e projetos interdisciplinares que conectem a escola à comunidade. O diálogo com outras disciplinas amplia o alcance da História, tornando-a mais relevante e situada, como no caso de estudos sobre a Revolução Industrial articulados à Sociologia e à Geografia, incluindo discussões sobre impactos ambientais.

Apesar disso, permanece a tensão entre o ideal e a prática. A crítica da sociologia do currículo insiste em destacar que a seleção e organização dos conteúdos são processos políticos. Apple (2004) adverte que o conhecimento escolar é fruto de escolhas e concessões, refletindo disputas de poder. Logo, a implementação da proposta goiana esbarra em condicionantes concretos: a formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes pautada em metodologias tradicionais; as condições materiais precárias da EJA; e o perfil de seus estudantes, que exigem abordagens mais flexíveis e dialógicas. A pedagogia freiriana, baseada em temas geradores, é fundamental para traduzir o currículo prescrito em práticas significativas, partindo sempre da realidade vivida pelos educandos.

Outro desafio decisivo diz respeito à temporalidade. A estrutura condensada da EJA, que comprime extensos conteúdos em períodos curtos, pode gerar uma compreensão fragmentada do tempo histórico. Bloch (2001), em sua obra clássica, defende que a História é, antes de tudo, a ciência dos homens no tempo, e que o tempo histórico não se reduz à cronologia linear, mas compreende múltiplas durações e ritmos. Aplicar esse entendimento à EJA implica transformar a temporalidade vivida pelos alunos em ponto de partida para incursões ao passado, estabelecendo conexões que lhes permitam compreender contradições e processos. Nesse sentido, Barbosa

Filho, Ferrari de Melo e Oliveira (2018) indicam que uma metodologia dialética, que parte das contradições do presente, é capaz de articular experiência e conhecimento histórico, fortalecendo o desenvolvimento da consciência crítica.

Conclui-se, portanto, que a proposta curricular de História em Goiás expressa avanços significativos ao alinhar-se a princípios críticos, inclusivos e metodologicamente plurais. No entanto, seu êxito depende de condições concretas: formação docente sólida, condições de trabalho dignas e práticas pedagógicas que valorizem a realidade do estudante da EJA. O desafio central é transformar o currículo prescrito em um espaço vivo de diálogo, em que a temporalidade e a experiência dos sujeitos sejam respeitadas como base para a construção de uma consciência histórica emancipadora. Em última instância, a questão não é apenas o que ensinar, mas como e para quem, e é nesse encontro entre teoria e prática que se decide se o currículo será reprodutor de desigualdades ou instrumento de transformação social.

A proposta curricular de História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Caldas Novas tem algumas características específicas que visam atender às necessidades de um público composto por pessoas que vivem em contextos de vida significativamente diferentes dos alunos regulares da educação. Na prática, essas diferenças se manifestam em aspectos como a heterogeneidade de faixas etárias, as responsabilidades familiares e profissionais dos alunos e as experiências de vida acumuladas, muitas vezes envolvendo interrupções no processo educacional formal.

Enquanto os alunos do ensino regular conseguem seguir uma rotina diária com atividades consistentes, os alunos da EJA costumam ter dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho ou com o cuidado da família. Isso implica em uma carga horária mais flexível e na adoção de metodologias que tornem o aprendizado mais objetivo e significativo, como o debate sobre eventos históricos

pertinentes às suas experiências (relações de trabalho no Cerrado, por exemplo, ou o impacto do turismo em Caldas Novas). A exigência de vincular os conteúdos à realidade imediata dos alunos da EJA promove uma abordagem pedagógica que prioriza a contextualização em detrimento do ensino regular, que acaba se rendendo mais a um currículo linear e amplo.

Essas diferenças têm um efeito direto no processo de aprendizagem. Enquanto na educação regular pode haver mais tempo para trabalhar com o conteúdo, na EJA é essencial adotar estratégias que maximizem o tempo para engajar e envolver os alunos significativamente com o conteúdo. O uso de metodologias ativas, como análise de fontes históricas locais, projetos interdisciplinares ou depoimentos de histórias de vida, pode tornar a aprendizagem mais relevante e estabelecer uma conexão entre os alunos e o conhecimento de forma prática. Essas adaptações não apenas levam a uma melhor compreensão do conteúdo, mas também ajudam a promover a autoestima e o senso de pertencimento dos alunos, tomando sua experiência anterior como parte integrante do processo educacional. O arcabouço curricular da EJA se refere ao arcabouço seguido para o ensino fundamental, para incluir não apenas o conhecimento tradicional da história, mas uma abordagem que aproxime a história da realidade dos jovens e adultos, respeitando suas vidas e quando passaram a seguir a linha principal.

No entanto, a estrutura curricular geral do ensino regular apresenta algumas diferenças bastante significativas. O ensino regular é organizado em torno de eixos temáticos com os quais aborda a história da civilização humana em sua totalidade, seguindo um método linear e sistemático. Da Antiguidade, considerando civilizações como Egito, Grécia e Roma, e passando pelo Feudalismo durante a Idade Média europeia, até os processos de colonização e formação dos Estados modernos — a intenção é fazer com que os alunos compreendam o devir histórico do que aconteceu e suas consequências no mundo atual.

Difere das abordagens curriculares da EJA por enfatizar principalmente o contexto local e regional como problematização. No primeiro semestre do Primeiro Estágio, o currículo aborda o tópico “História Local e Sua Vida Cotidiana”, no qual os alunos são direcionados a fazer uma análise de seu espaço de vida e da relação de suas vidas diárias com processos históricos. Por exemplo, dinâmicas de trabalho e identidade. Todos são formatados para oferecer uma compreensão reflexiva crítica que se aplica à sua vida diária. Por outro lado, na educação regular, a abordagem do conteúdo é amplamente sistemática e abrangente, permitindo que os alunos relacionem uma variedade de períodos e espaços históricos em uma progressão linear.

Uma das diferenças metodológicas mais marcantes entre o currículo da EJA e o do ensino regular é a forma como os temas são organizados. A EJA busca trabalhar com sequências didáticas que envolvam diretamente o contexto dos alunos, promovendo uma visão crítica da realidade que eles conhecem e vivenciam. Isso se reflete na forma como os conteúdos são divididos e nas expectativas de aprendizagem, que focam na compreensão do trabalho como fator de crescimento pessoal e social, na valorização das influências culturais locais e na construção da identidade. O foco na organização temática e comunitária, em vez de puramente cronológica, permite que os alunos criem vínculos mais imediatos e concretos com suas próprias experiências. No entanto, isso levanta questões. Como Bloch (2001) observa, a História é a ciência do Homem no Tempo; pois como o tempo é a medida de todos os processos de continuidade e ruptura que moldam a sociedade, a cronologia importa. Sem um eixo cronológico claramente definido, torna-se difícil ver as relações de causa e efeito entre eventos históricos. Isso torna mais difícil para os alunos se colocarem em um contexto mais amplo e compreender as estruturas de poder e transformação ao longo do tempo.

Outro ponto é que os temas comunitários e experienciais permitem que os alunos, especialmente aqueles na Educação de

Jovens e Adultos (EJA), cujas experiências históricas podem não ser totalmente reconhecidas, tenham um ponto de entrada significativo. A relação do conteúdo histórico com elementos da vida cotidiana ou do contexto local auxilia na facilitação da compreensão preliminar e no envolvimento dos alunos. Por exemplo, para entender e socializar as mudanças econômicas e sociais que ocorreram em Caldas Novas ao longo do tempo, referindo-se à sua exploração agrícola passada e agora ao turismo como o principal motor econômico da região, faz uma abordagem que valoriza o contexto vivido pelos alunos, como sugerido por Freire (2020), priorizando a experiência concreta dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem.

No entanto, descartar a cronologia como princípio organizador da disciplina pode levar a uma percepção fragmentada da História, na qual os alunos apreendem características desconexas, mas lutam para relacioná-las a um cenário mais amplo. Por esse motivo, é necessário um método equilibrado que combine o poder estimulante da História temática com a organização cronológica. Dessa forma, como Saviani (1996) indica, as aulas de História alcançam seu propósito ao equipar os alunos com meios para interpretar o passado, compreender o presente e visualizar o que ainda está por vir de forma crítica e transformadora.

O conteúdo do currículo deve dar aos alunos uma visão abrangente sobre a essência geral e sistêmica da história humana, pois facilita a compreensão dos processos de continuidade e ruptura que articulam o desenvolvimento das sociedades. Bloch (2001) insiste que a História é fundamentalmente a ciência do Homem no Tempo, e conhecer as conexões entre eventos, juntamente com suas causas e consequências, é parte integrante do desenvolvimento de cidadãos críticos que podem ler e interpretar o passado com a devida consideração de suas implicações na sociedade atual. Esse ponto de vista global é benéfico para o processo de aprendizagem, pois proporciona aos alunos uma visão mais ampla, fazendo-os entender como os fenômenos históricos locais se encaixam em dinâmicas

maiores, como relações econômicas globais, movimentos migratórios ou transformações culturais em diferentes momentos.

Em outra perspectiva, Freire (2020) aponta que a aprendizagem ocorre se estiver relacionada à realidade dos alunos. A partir dessa premissa, pode-se inferir que uma perspectiva global deve ser complementada por uma dimensão contextual que valorize as experiências e realidades concretas dos alunos. Uma das limitações de uma visão tão global e sistêmica, no entanto, é a descontextualização, pois em uma prática de sala de aula que privilegia narrativas generalistas, estas podem obscurecer as singularidades históricas locais específicas e as singularidades de culturas periféricas contribuem para uma visão eurocêntrica ou hegemônica da História (Saviani, 1996).

É, portanto, necessário equilibrar a visão global com uma abordagem que também valorize histórias locais e contextos regionais. Por exemplo, no tópico da Revolução Industrial, os processos de urbanização e industrialização na Europa podem ser vinculados a mudanças no Brasil que se relacionam com o estabelecimento de centros urbanos e movimentos migratórios. Essa articulação permite que os alunos compreendam a História como um todo e reconheçam onde estão nas transformações sociais, promovendo assim uma análise crítica que sintetize a dimensão global com a experiência vivida. Dessa forma, a visão global é valiosa e necessária, mas deve ser cultivada com cuidado para que as aulas de História não apenas ensinem, mas também ajudem os alunos a ver suas próprias histórias como uma parte fundamental do crescimento humano.

Por ser organizado de forma linear, o ensino tradicional de história tenta dar aos alunos uma compreensão clara e passo a passo dos eventos históricos, mostrando-os como uma cadeia de causas e efeitos. Esse método pode ajudar a encontrar elos entre eventos históricos e auxiliar na construção de uma história clara sobre como as sociedades cresceram. Mas, como diz Bloch (2001), a história não

é apenas uma série de fatos; é um campo que tenta compreender os laços entre as pessoas ao longo do tempo, em todos os seus detalhes.

Portanto, manter uma visão simples e direta pode esconder os muitos tempos e pontos de vista que convivem em eventos históricos. Freire (2020) diz que o aprendizado deve ajudar a criar lições importantes e reais, permitindo que os alunos se vejam em eventos históricos. É assim que uma abordagem linear falha em reconhecer as narrativas de sujeitos e grupos marginalizados e também continua a reduzir o papel do aluno ao de um receptor passivo de uma narrativa singular e hegemônica. O desenvolvimento da análise crítica pode ficar atrofiado aqui porque os alunos não entendem como diferentes experiências históricas podem existir simultaneamente e influenciar umas às outras.

Nessa linha, Saviani (1996) reitera que o ensino de História tem que ser problematizador, revelando as contradições estruturais das sociedades e as lutas de classes que permeiam os processos históricos. Desse ângulo, portanto, uma abordagem linear poderia não apenas simplificar os fenômenos históricos, mas também despolitizá-los ao mostrar os desenvolvimentos sociais como inevitáveis e homogêneos.

Assim, embora a estrutura linear possa auxiliar na apresentação de ideias fundamentais de tempo, ela deve ser complementada por métodos que pensem em muitos tempos, visões locais e globais, e que incentivem uma opinião crítica da História. Essa é a única maneira de ensinar cidadãos que podem ler o passado de forma ampla e bem explicada, apreendendo o fluxo de poder e as resistências que definem o hoje.

No 6º ano, o ensino regular pode estudar civilizações antigas como Egito e Roma, com foco em aspectos culturais e políticos que servem de base para as sociedades atuais. Os estudos da EJA dizem respeito aos temas de “Cultura Local” e “Meio Ambiente: Fauna e

Flora”, abordados no segundo semestre do Primeiro Estágio, para valorizar uma identidade que pertence a uma região, que expressa um senso de fazer parte de um entorno em crescimento. Essa estratégia didática é uma característica específica da EJA, uma vez que a maioria de seus alunos são trabalhadores que já têm responsabilidades familiares; muitos, portanto, querem atividades que possam ser aplicadas em suas vidas imediatamente.

No entanto, esse ponto deve ser contestado, pois reflete uma ideologia tecnocrática e utilitarista sobre a escolarização, reduzindo a educação a uma simples função prática, negligenciando seu papel como um ato de libertação. Em vários pontos da própria perspectiva sobre esse tipo de coisa, Saviani (1996) ataca porque, segundo ele, a educação não deve apenas adaptar as pessoas ao mercado de trabalho, mas também servir como um meio de transformação social e construção de consciência crítica. Isso é reforçado por Freire (2009) quando diz que a educação tem que começar pela realidade dos alunos, mas não pode se limitar a ela.

Dentro dessa visão, uma concentração apenas em atividades “práticas” pode subverter aquelas partes fundamentais da atividade educacional que carregam valores mais elevados, entre eles a criatividade, a imaginação e a capacidade crítica de pensar sobre a sociedade. Além disso, conforme Gramsci (1995), há o risco de a educação se tornar puramente técnica, ampliando assim a divisão entre trabalho intelectual e manual, perpetuando assim a desigualdade e a alienação social. Nesse sentido, na EJA, deve-se notar que valorizar a realidade concreta dos alunos é importante, mas, ao mesmo tempo, exige a educação mais diversa e humanística para permitir a leitura e intervenção das próprias estruturas por meio das quais ocorre a perpetuação das desigualdades vivenciadas por eles.

Assim, embora o impulso da EJA precise de caminhos vinculados às vidas de seus alunos, a educação não pode deslizar para uma utilidade breve. Ela tem que ser um locus para ampliar

horizontes, auxiliando os alunos não apenas a atender seus desejos, mas também a promover uma consciência pensativa e libertadora.

Em relação ao conteúdo, explora a valorização da diversidade cultural e de uma história de resistência, histórias pouco abordadas no ensino regular — a história dos povos indígenas e africanos. Nesse contexto, a proposta curricular surge como um esforço para estimular a inclusão e a equidade no ambiente educacional, conforme postulado por Gomes (2002) e Munanga (1996) com diretrizes alinhadas ao que argumentam autores, ao defender o peso dado por um currículo que pense nas muitas vozes da história, privilegiando a visibilidade a grupos marginalizados.

Em contraste, uma educação de base ampla dará uma perspectiva mais equilibrada e crítica da história, para incluir razões como a Revolução Industrial e o Imperialismo, que podem economicamente explicar mudanças profundas em aspectos sociais que mais tarde moldaram o mundo. Por outro lado, isso tende a fornecer uma dimensão abstrata do mundo, principalmente encontrada com a realidade local e imediata da maioria dos alunos, que pode, portanto, estar um pouco distante de suas experiências de vida.

Para aproximar esse aspecto geral da vida cotidiana dos alunos, Freire (2020) diz que o processo educacional deve ser iniciado a partir da realidade concreta dos alunos, seu contexto e experiência, para construir conhecimento. O aprendizado deve, portanto, começar a partir da realidade dos alunos. Por exemplo, trabalhando em linhas paralelas do que o autor se refere como relações de trabalho precárias, os acadêmicos podem indagar sobre a relação dessas condições precárias com as condições dentro das fábricas e quais são as continuidades e rupturas específicas em cada caso em relação às condições de vida dos alunos, três perguntas, na verdade, que podem ser subsumidas em uma.

Gramsci (1995) também afirma que a análise histórica precisa ser articulada com as lutas sociais reais e as condições materiais dos alunos para que eles possam perceber não apenas a dinâmica global, mas também as consequências locais. Por exemplo, na EJA, a discussão sobre o Imperialismo pode ser iluminada ao olhar em detalhes como o colonialismo moldou a nação brasileira ao longo dos anos em relação às suas estruturas econômicas e sociais. Isso promoveria uma visão crítica que conecta o globo à sua localidade.

Finalmente, o ensino de História deve enfatizar o fato de que os sujeitos históricos foram agentes na história. Isso permitiria que as narrativas popularmente contadas fossem ressuscitadas e que grupos antes sem voz falassem de suas histórias. Isso permite que fontes históricas locais, como histórias orais e registros comunitários, tragam os principais temas da história para a experiência concreta dos alunos. Isso contribui para um processo de aprendizagem mais significativo. A educação geral pode permitir a integração da dimensão global com a dimensão local. Tal ímpeto promove o ensino de História que não apenas informa, mas também transforma.

aberta e reflexiva. Tal prática pedagógica está em concordância com as metodologias ativas de ensino, que defendem a necessidade de garantir a proximidade dos alunos com o conteúdo por meio de suas experiências e realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das abordagens didáticas e da organização curricular do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos evidencia que essa modalidade apresenta potencial significativo para a construção de uma aprendizagem contextualizada e crítica. O uso de

eixos temáticos, sequências didáticas e fontes diversificadas permite a articulação entre os conteúdos históricos e as experiências de vida dos estudantes, contribuindo para a construção de sentidos no processo de aprendizagem.

No caso de Caldas Novas, o currículo demonstra um esforço de valorização da cultura local, da identidade e das experiências dos estudantes, promovendo a integração entre história local e processos históricos mais amplos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do senso de pertencimento e da consciência histórica, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos inseridos em processos sociais.

No entanto, a flexibilidade curricular, embora necessária, apresenta limites quando não acompanhada de uma estrutura pedagógica consistente. A redução da carga horária e a ausência de articulação entre os conteúdos podem resultar em fragmentação do conhecimento, dificultando a compreensão de processos históricos em sua totalidade. Além disso, a tensão entre abordagens temáticas e cronológicas evidencia a necessidade de equilíbrio entre contextualização e organização temporal dos conteúdos.

A comparação com o ensino regular demonstra que, enquanto este privilegia uma organização linear e sistemática dos conteúdos, a EJA prioriza a contextualização e a adaptação às realidades dos estudantes. Essa diferença, embora justificada pelas especificidades do público atendido, não deve implicar a redução da formação histórica a uma dimensão exclusivamente prática ou imediata, sob risco de limitar o desenvolvimento da análise crítica.

Dessa forma, conclui-se que a efetividade do ensino de História na EJA depende da articulação entre currículo, práticas pedagógicas e condições institucionais. A formação docente, o acesso a materiais didáticos adequados e o fortalecimento das políticas educacionais

são elementos fundamentais para garantir a qualidade da educação oferecida. Sem essa articulação, a EJA tende a reproduzir limitações estruturais que comprometem seu potencial formativo.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **Ensino de História e uso de fontes**. 2003.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BICALHO, Poliana; JARDIM, Tatiane. **Materiais didáticos na EJA**. 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade**. 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensino de História e aprendizagem**. 2013.

11

*Marina Pires Barbosa
Francisca Bertodo da Silva
Nair Souza dos Santos
Relna Fagundes Fernandes
Hellen Cristina Cândido Teixeira*

A PRECARIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO:

**FORMAÇÃO, GÊNERO, NEOLIBERALISMO
E CRISE DA EDUCAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-774-3.11

RESUMO

O texto analisa a precarização do trabalho docente a partir de sua inserção histórica no desenvolvimento do capitalismo, articulando formação docente, divisão sexual do trabalho e reformas educacionais. Parte da periodização de Saviani para demonstrar que as mudanças institucionais na formação não resultaram em valorização material da docência. Em diálogo com Mészáros, evidencia-se a função reprodutiva da educação no metabolismo social do capital, que subordina o trabalho pedagógico à lógica produtivista. A incorporação de racionalidades tecnicistas e neoliberais intensifica a perda de autonomia docente, convertendo o professor em executor de políticas e metas. A feminização do magistério é analisada como elemento estruturante da desvalorização, articulada à divisão sexual do trabalho. No contexto contemporâneo, a pandemia de COVID-19 acelerou processos de digitalização, intensificação e plataformação do trabalho docente. A expansão da EaD e das políticas de austeridade reforça a mercantilização da educação. A precarização manifesta-se também na saúde docente, com destaque para a síndrome de burnout. O texto conclui que a docência constitui espaço de disputa entre reprodução e emancipação, exigindo reorientação estrutural da função social da educação.

Palavras-chave: Precarização do trabalho docente; Neoliberalismo; Reforma previdenciária.

INTRODUÇÃO

A análise do trabalho docente no Brasil exige sua inserção no conjunto das relações sociais que estruturam o capitalismo, considerando a educação como prática social historicamente determinada. Nesse sentido, a docência não pode ser compreendida apenas como atividade pedagógica, mas como trabalho inserido em relações de produção que definem suas condições materiais e simbólicas. A partir dessa perspectiva, este estudo investiga a precarização docente como expressão das contradições estruturais do sistema educacional.

Historicamente, a formação docente passou por diferentes momentos que não resultaram na superação da desvalorização profissional. Conforme periodização apresentada por Saviani, a institucionalização da formação, desde as Escolas Normais até o ensino superior, esteve marcada por uma dissociação entre qualificação formal e reconhecimento social. Essa trajetória revela que a precarização não é conjuntural, mas estruturante da profissão docente.

A compreensão da educação como aparelho ideológico do Estado permite situar o trabalho docente no interior das estratégias de reprodução social. Mészáros aponta que a escola opera na adaptação da força de trabalho às exigências do capital, limitando o potencial crítico da educação. Nesse quadro, o professor assume função contraditória, entre a reprodução das relações sociais e a possibilidade de sua transformação.

A incorporação de modelos tecnicistas e gerenciais ao longo do século XX consolidou uma racionalidade que subordina o trabalho docente à lógica da eficiência e da produtividade. A docência passa a ser organizada segundo princípios industriais, com fragmentação das tarefas e controle sobre o processo pedagógico. Essa racionalidade se intensifica com a hegemonia neoliberal a partir da década de 1990.

A dimensão de gênero constitui elemento central para compreender a desvalorização da docência. A feminização do magistério, associada à construção social do cuidado, contribuiu para a naturalização de baixos salários e condições precárias de trabalho. Esse processo articula-se à divisão sexual do trabalho, reforçando desigualdades estruturais que atravessam a profissão.

No contexto contemporâneo, a reestruturação produtiva e a difusão das tecnologias digitais redefiniram as condições do trabalho docente. A pandemia de COVID-19 acelerou esse processo, intensificando a sobrecarga, a instabilidade e a perda de autonomia. A expansão do ensino remoto e da educação a distância evidenciou desigualdades e aprofundou a mercantilização da educação.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender a docência como espaço de disputa entre projetos societários. A educação pode operar tanto na reprodução quanto na transformação das relações sociais. Assim, a análise da precarização docente contribui para problematizar os limites e as possibilidades da escola enquanto espaço de resistência e construção de uma prática emancipatória.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO

Dermeval Saviani (2005) aponta três momentos no desenvolvimento da formação docente e da educação no Brasil. Sendo o primeiro, o “período da Escola Normal” (período que vai do final do século XIX até aproximadamente a metade do século XX), fase essa marcada pela criação de instituições específicas para a preparação de professores do ensino primário, priorizando um ensino de caráter teórico e enciclopédico, com metodologias baseadas na memorização e repetição de conteúdo, sem uma preparação prática aprofundada. Nesse contexto, a educação possuía um forte viés reprodutivista, voltado para a manutenção da ordem social e da moralidade pública, perpetuando desigualdades e consolidando

o professor como um mero transmissor de conhecimento, sem autonomia pedagógica.

Essa concepção de ensino, centrada na repetição e na hierarquia, expressava a função da escola dentro do metabolismo social do capital. De acordo com Mészáros (2007), a educação sob o capitalismo cumpre um papel de reprodução das relações sociais existentes, adaptando a força de trabalho às exigências da produção e inibindo sua capacidade crítica. A escola torna-se, assim, um dos principais aparelhos ideológicos responsáveis por naturalizar a divisão social do trabalho e por converter o professor em agente de disciplinamento social, submetido a uma lógica de eficiência e controle.

Nessa condição, o trabalho docente é um trabalho alienado: o educador não controla o produto do seu trabalho nem o sentido do processo pedagógico, pois ambos são determinados por instâncias externas - o Estado e o mercado - que impõem finalidades utilitárias ao ato educativo (Mészáros, 2007).

O segundo momento, com a "criação de cursos de Licenciatura" (décadas de 1930 a 1960), representou a ampliação da formação docente para além das Escolas Normais, passando a integrar o ensino superior. A formação passou a ser dividida entre conteúdo específico das disciplinas e uma formação pedagógica, muitas vezes considerada secundária. Nesse período, o modelo tecnicista ganhou força, buscando adequar a educação às exigências do mercado de trabalho e consolidando uma visão instrumental da docência.

A partir desse momento histórico, observa-se o fortalecimento da racionalidade técnico-burocrática na formação do professor. O conhecimento pedagógico passa a ser tratado como aplicação de métodos, e não como reflexão sobre o sentido social da educação. A figura do professor é reconfigurada como especialista funcional, treinado para executar currículos e avaliar desempenhos, mas sem autonomia política para intervir no conteúdo e na finalidade

da escola. A docência, então, se aproxima das formas industriais de organização do trabalho, fragmentada, mensurada e submetida à lógica da produtividade.

Nesse contexto, Dermeval Saviani (2018) identifica o esgotamento das promessas da pedagogia nova, que, ao tornar-se dominante, acabou abrindo espaço para uma racionalidade instrumental voltada à eficiência e à produtividade. Como observa Saviani (2018, p. 11):

A pedagogia nova, ao mesmo tempo em que se tornava dominante como concepção teórica — a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude —, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade.

Essa ineficácia, segundo o autor, abriu caminho para a consolidação de uma pedagogia inspirada na racionalidade científica e produtivista, em que o trabalho docente é reorganizado sob os mesmos princípios da produção industrial - racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse modelo, o professor é redefinido como técnico executor de métodos e programas, perdendo autonomia política e reflexiva.

Em outras palavras, o que Saviani está descrevendo é exatamente o processo que seu texto sintetiza: o fortalecimento da racionalidade técnico-burocrática e a transformação do professor em “especialista funcional”, condicionado por metas e avaliações, e não por reflexão sobre o sentido social da educação (Saviani, 2018).

Terceiro, a “formação docente nas universidades e a valorização da Pedagogia” (final do século XX), é implementado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, onde a formação docente passou a ser responsabilidade exclusiva das universidades.

Consolidando os cursos de Pedagogia e as licenciaturas como pilares da preparação de professores para a educação básica que contempla a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Entretanto, o deslocamento da formação para o espaço universitário não significou, na prática, uma superação da precarização histórica. O que se institucionalizou foi uma ampliação formal da exigência de titulação, sem correspondência em valorização material ou simbólica. É nesse sentido que, Mészáros (2007) observa como as reformas educacionais dentro do próprio quadro do capital tendem a produzir apenas “mudanças marginais”, pois o sistema é estruturalmente incapaz de reformar-se sem preservar sua lógica de dominação. Assim, mesmo quando a política educacional brasileira afirma buscar qualidade e valorização, ela o faz em termos compatíveis com a racionalidade produtivista, tratando o professor como recurso humano a ser qualificado para o mercado.

Os três momentos apontados por Saviani (2005) mostram uma transição histórica a qual revela que a valorização do professor sempre foi um problema estrutural. A formação docente passou por diversas transformações sem que houvesse uma solução efetiva para as desigualdades e precariedade da profissão.

Como observa Enguita (1989), a penetração da lógica capitalista na educação submete o trabalho docente a um processo de racionalização e controle técnico, no qual os professores são reduzidos a funções de mera execução, perdendo a capacidade de conceber o currículo ou a pedagogia. Nessa perspectiva, a precarização do magistério não constitui um desvio administrativo, mas uma expressão da própria lógica de reprodução das relações de produção,

Conforme apontam Lourival José de Oliveira e Ana Paula Vicente Pires (2014), a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) trouxe avanços significativos ao reconhecer a educação como um direito social fundamental, assegurando a valorização dos profissionais do

ensino como um princípio basilar para a garantia da qualidade educacional. Apesar de representar um marco no reconhecimento da educação como direito social e da valorização dos docentes como agentes centrais desse direito, encontra-se fragilizada na prática pela ausência de ações estatais concretas, pela mercantilização do ensino e pela intensificação do trabalho docente.

Oficialmente, documentada, a CF/1988 delineia um ideal de educação pública, democrática e de qualidade, sustentada na dignidade humana e no reconhecimento do professor como pilar do sistema educacional. Entretanto, sem a eficácia normativa e o comprometimento político para sua efetivação, esses dispositivos tornam-se meramente declaratórios (Oliveira; Pires, 2014).

Com a LDB de 1996, consolidou-se a exigência de formação universitária para os docentes da educação básica, mas sem um efeito de reconhecimento da profissão em termos de valorização social e econômica. Apesar deste marco, os autores destacam que a eficácia dessas disposições foi limitada, visto que a prática educacional brasileira ainda é marcada pela desvalorização docente, precarização das condições de trabalho e falta de efetivação das normas de proteção ao professor.

A presença majoritária de mulheres no magistério brasileiro constitui um fenômeno histórico e estrutural. Desde o final do século XIX, o processo de profissionalização docente foi acompanhado por uma divisão sexual do trabalho que destinou às mulheres o espaço da educação básica, especialmente o ensino primário. Louro (1997a) observa que essa configuração não decorreu apenas de uma abertura de oportunidades, mas também de uma reorganização simbólica do papel social da mulher, vinculando o ato de ensinar às competências morais e afetivas atribuídas ao universo doméstico.

Nesse contexto, o magistério foi consolidado como uma extensão socialmente legitimada do cuidado, e não como trabalho

intelectual. Michael W. Apple, Wayne UA e Luís Armando Gandin (2011), argumenta que essa relação entre gênero e profissão contribuiu para a naturalização de desigualdades salariais e para a persistente desvalorização da docência, reforçando a noção de que o ensino é uma vocação, e não um ofício especializado. Essa herança histórica se manifesta na atualidade sob a forma de precarização estrutural, evidenciada pela sobrecarga de trabalho, baixos salários e falta de reconhecimento profissional.

Essas condições histórico-estruturais explicam parte da precarização persistente no presente. Mesmo após os avanços constitucionais e legais, à docência ainda carrega a herança de um imaginário que associa o professor ao serviço, e não à produção de conhecimento. O resultado é uma profissão marcada pela sobrecarga emocional, pela remuneração desigual e pela expectativa de sacrifício pessoal. Essa lógica atravessa não apenas as relações institucionais, mas também as políticas públicas de formação e carreira, que seguem tratando o magistério como vocação e não como trabalho, reforçando a desigualdade de gênero que sustenta o sistema educacional. Nesse ponto, Louro (1997b, p. 4) observa que a feminização do magistério esteve vinculada à ideia de que ensinar seria uma "extensão da maternidade", associando à docência as qualidades de "amor, de entrega e adoção".

Essa dimensão simbólica do magistério como "trabalho de amor" teve implicações profundas. Segundo Apple *et al.* (2011), o processo de feminização da profissão contribuiu para a despolitização do ato de ensinar, reduzindo o trabalho docente a um serviço de cuidado e reforçando a hierarquia entre conhecimento e afeto. O professorado feminino, ao ser socialmente enquadrado como guardião da moral e da infância, foi impedido de afirmar sua condição de trabalhador intelectual e político. Essa estratégia de controle ideológico, sustentada por discursos religiosos e higienistas, produziu um tipo específico de docência, disciplinada, silenciosa

e submissa, que atendia às necessidades de estabilidade social e moral do Estado burguês.

Louro (2000) observa que tal construção discursiva impediu que a docência fosse reconhecida como trabalho propriamente dito. A feminização, portanto, não apenas abriu espaço para a participação feminina, mas consolidou um regime simbólico de subalternidade, no qual a docência se tornou uma extensão da maternidade, trabalho afetivo, mas socialmente desvalorizado.

A persistência desse modelo simbólico ajuda a compreender por que o magistério, ainda hoje, é socialmente desvalorizado e economicamente precarizado. Assim, a precarização docente deve ser compreendida também como uma precarização de gênero: é a materialização, na esfera educacional, das estruturas patriarcais que regulam o trabalho e a divisão sexual das funções sociais. O magistério, enquanto profissão majoritariamente feminina, continua a reproduzir as assimetrias históricas entre valorização simbólica e econômica, entre o discurso de cuidado e a negação da autonomia. Essa contradição, herdada da formação histórica do campo educacional, é central para entender por que a valorização do professor, embora prevista em lei, não se realiza na prática.

A afirmativa do autor desmonta a ilusão de uma educação neutra, evidenciando que o sistema educacional, dentro de uma lógica capitalista, sempre servirá ao polo dominante da luta de classes, reproduzindo as desigualdades estruturais ao atender os interesses da classe dominante; isso seria diferente se a educação se tornasse um instrumento de emancipação dos trabalhadores.

Esse diagnóstico de Saviani ganha novos contornos a partir da década de 1990, com a consolidação da hegemonia neoliberal. Conforme analisa Pablo Gentili (1996), o neoliberalismo deve ser compreendido não apenas como um conjunto de reformas econômicas, mas como uma estratégia de poder que busca reorganizar o

Estado e a sociedade de acordo com os princípios do mercado. Na esfera educacional, isso se traduz na substituição do direito à educação pela noção de “serviço educacional”, na qual o aluno é tratado como cliente e o professor como operador de resultados. O discurso da eficiência, da competitividade e da meritocracia invade o campo educacional, redefinindo o sentido do trabalho docente.

Gentili (1996) afirma que o neoliberalismo atua simultaneamente como projeto econômico e cultural, moldando um “novo senso comum” em que o fracasso escolar é atribuído à falta de esforço individual e não às condições estruturais de desigualdade. Nesse sentido, a educação passa a ser apresentada como ferramenta de ascensão social individual, e não como direito coletivo. Essa ideologia transforma a docência em um espaço de responsabilização moral: o professor é cobrado a garantir qualidade e resultados sob condições precárias, internalizando a culpa pelo fracasso de um sistema que o oprime.

Desse modo, o professor deixa de ser reconhecido como intelectual coletivo e passa a ser tratado como gestor de processos, executor de metas e prestador de serviços educacionais. A racionalidade gerencial penetra a escola por meio de indicadores, avaliações padronizadas e políticas de responsabilização (accountability), reduzindo o ato pedagógico à produção de resultados mensuráveis.

Nessa perspectiva, a LDB de 1996 e as reformas subsequentes — inspiradas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial e pela agenda do Consenso de Washington — contribuíram para consolidar um modelo de docência centrado na eficiência e na adequação ao mercado. O discurso da qualidade total, da formação por competências e da flexibilização curricular não surgiu de uma demanda pedagógica, mas de uma exigência econômica. O professor, nesse cenário, é chamado a ser empreendedor de si mesmo, gestor de sua produtividade e responsável pelo próprio sucesso ou

fracasso, mesmo quando submetido à intensificação do trabalho e à perda de direitos.

No Brasil, esse processo se manifesta na precarização das condições materiais e simbólicas da docência: contratos temporários, ausência de carreira estável, sobrecarga de trabalho e perda de autonomia pedagógica. A lógica da responsabilização individual substitui a solidariedade coletiva, e o espaço escolar é capturado por uma cultura de desempenho que transforma o ato de ensinar em tarefa mecânica e mensurável. A docência, reduzida a instrumento de governabilidade, é submetida às mesmas formas de exploração que afetam o conjunto da classe trabalhadora, embora travestidas de modernização e meritocracia.

Nesse contexto, a reconfiguração neoliberal do trabalho docente aprofunda a contradição entre a função social da escola e as condições concretas de trabalho dos professores. A promessa de qualidade e eficiência serve para justificar cortes orçamentários, terceirizações e privatizações indiretas, enquanto a retórica da inovação mascara a precarização. O resultado é uma categoria profissional esgotada, fragmentada e despolitizada, cuja função crítica é sufocada pela lógica da produtividade. A educação, sob o neoliberalismo, deixa de ser instrumento de formação humana para se tornar um mecanismo de adaptação social, voltado à reprodução das condições de acumulação.

As afirmativas dos autores, desmonta a ilusão de uma educação neutra, evidenciando que o sistema educacional, dentro de uma lógica capitalista, sempre servirá ao polo dominante da luta de classes, reproduzindo as desigualdades estruturais ao atender os interesses da classe dominante; isso seria diferente se a educação se tornasse um instrumento de emancipação dos trabalhadores.

A compreensão da educação como campo de disputa entre capital e trabalho é fundamental para compreender as contradições

da docência contemporânea. Saviani (2015) demonstra que não existe neutralidade possível no ato educativo porque todo processo de ensino está ancorado em um projeto de sociedade.

A docência, dentro desse cenário, ocupa posição estratégica na reprodução das relações de produção. O professor é, ao mesmo tempo, trabalhador e mediador ideológico. Sua atividade pode reforçar o conformismo social ou tornar-se prática de resistência. Essa ambiguidade é o que faz da escola um espaço de disputa, e não de neutralidade. Como observa Mészáros (2007), a educação no capitalismo é uma forma de trabalho alienado: ela serve à manutenção do sistema, mas também contém a possibilidade de sua negação. Essa contradição é o ponto de partida para pensar uma pedagogia emancipatória.

Essa perspectiva se aproxima da pedagogia crítica brasileira, que entende a docência como prática política e a escola como território de contradições. Freire (1987) já afirmava que toda educação é um ato de poder e que negar essa dimensão é reforçar o *status quo*. Assim, a formação docente precisa incorporar a consciência de que ensinar é intervir nas condições materiais de existência, produzindo sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. A neutralidade pedagógica, ao contrário do que se propaga, não é um ideal científico, mas um instrumento de dominação (Freire, 1987).

Portanto, a precarização docente não é apenas efeito econômico ou administrativo, mas expressão de uma disputa ideológica permanente. A valorização real do professor depende da reapropriação crítica do sentido da educação: transformar o ato de ensinar em instrumento de libertação, e não em peça de manutenção da ordem. A escola, nesse sentido, continua sendo um dos espaços privilegiados de resistência, desde que a docência assuma plenamente sua condição política e histórica.

A CRISE DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Ao abordar a transformação do trabalho em mercadoria, Marx (2023) argumenta que o trabalhador, ao não possuir meios de produção, precisa vender sua força de trabalho, em troca de um salário. A força de trabalho é a única mercadoria que, ao ser utilizada, cria um valor superior ao necessário para a sua própria reprodução, gerando o que Marx chama de mais-valor.

No contexto do capitalismo contemporâneo, a dualidade do trabalho entre sua forma concreta e abstrata manifesta-se de maneira evidente na docência. Desta forma, o trabalho concreto, de acordo com, Marx (2023), é aquele que produz valor de uso, enquanto o trabalho abstrato corresponde à dimensão mercantil, na qual o tempo de trabalho se torna a unidade de medida do valor. Ao resgatar essa concepção marxiana, é possível demonstrar como a docência, embora essencial para a formação social, é reduzida a um trabalho abstrato no qual a qualidade do ensino cede lugar à quantificação de resultados, como avaliações padronizadas e produtividade acadêmica.

A trajetória do trabalho, desde suas formas mais tradicionais até a contemporaneidade, reflete as transformações estruturais do capitalismo e suas consequências para a classe trabalhadora. Antunes (2018) relata que no século XX, a organização do trabalho taylorista-fordista estabeleceu um modelo de produção baseado na rigidez dos processos e na exploração intensiva da força de trabalho. Contudo, a ascensão da era digital e a difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) geraram um discurso otimista sobre o fim da exploração e a possibilidade de um mundo do trabalho mais livre.

No entanto, como evidencia Antunes (2018), essa transição não significou o fim da exploração, mas sua reconfiguração sob novas formas de precarização em diversos âmbitos, inclusive, o campo da educação. Verificou-se novas formas de intensificação do trabalho docente, ainda que com uso de novas tecnologias, sem uma projeção de melhores condições de trabalho, salários, formação.

No mesmo sentido, o trabalho, de modo geral, embora marcado pelo avanço tecnológico, permanece dependente de atividades manuais brutais, como a extração mineral, essencial para a produção de dispositivos digitais. A globalização do capital intensificou a dependência de uma força de trabalho descartável, sujeita a vínculos instáveis como as terceirizações, a informalidade e à erosão de direitos historicamente conquistados, consolidando o que o autor denomina de “privilégio da servidão”.

Autores como Antunes (2018) e Harvey (2008) argumentam que o neoliberalismo, longe de ser apenas uma teoria econômica, representa um projeto político que visa conservar o poder da classe dominante (ou burguesia) econômicas e a acumulação de capital, por meio da desregulamentação dos mercados, da privatização dos serviços públicos e da flexibilização das relações de trabalho, e ainda “a preocupação neoliberal com o indivíduo põe em segundo plano toda preocupação democrática social com a igualdade, a democracia e as solidariedades sociais” (Harvey, 2008, p.190).

Freire (1996) evidencia a forma pela qual o discurso neoliberal busca naturalizar as desigualdades estruturais, transformando fenômenos históricos e sociais em fatalidades insuperáveis. Esse processo imposto não apenas enfraquece a capacidade crítica dos indivíduos, mas também reforça a precarização do trabalho/docente ao reduzir a prática educativa a um mero adestramento técnico, desprovido de reflexão e autonomia. Assim, a lógica neoliberal não apenas desvaloriza o papel do professor, mas também mina a educação enquanto espaço de emancipação, consolidando um modelo que

prioriza a adaptação passiva em detrimento da formação de sujeitos críticos e transformadores.

Dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura -UNESCO- (2022), mediante o impacto global ocorrido pela pandemia da COVID-19, que evidenciou e aprofundou as contradições do capitalismo, a precarização do trabalho docente tornou-se ainda mais evidente. O ensino remoto emergencial e a intensificação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) redefiniram as dinâmicas da carreira docente, acentuando a sobrecarga de trabalho, a instabilidade contratual e a desvalorização profissional.

Além dos balanços internacionais, os microdados nacionais captaram a reconfiguração do trabalho educacional durante a pandemia. A PNAD COVID-19 foi construída precisamente para “avaliar e monitorar” os efeitos da crise sobre o mercado de trabalho, permitindo acompanhar, mês a mês, a dinâmica do emprego e das horas trabalhadas no país (IBGE, 2020) Na sua Introdução, o IBGE explicita que o objetivo adicional da pesquisa foi “monitorar as transformações” no mercado de trabalho ao longo da pandemia, com questionário específico para captar mudanças ocupacionais.

Percebemos que a crise na aprendizagem, assim como também na valorização do trabalho docente, já se fazia presente antes da pandemia, evidenciando a incapacidade sistêmica de garantir educação de qualidade para os mais vulneráveis, comprometendo ainda mais a aprendizagem e o aumento da evasão, especificadamente aos desfavorecidos. Mas como foi um período marcante na historiografia brasileira, iremos recapitular o momento inicial que o fato ocorreu no Brasil.

No ano de 2025, completou cinco anos, em que no dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan,

na província de Hubei, China. Esse foi o início do que, no ano seguinte, se tornaria a pandemia de Covid-19, causada por um novo tipo de coronavírus até então desconhecido. No Brasil o primeiro caso diagnosticado ocorreu em fevereiro de 2020 com um passageiro vindo da Itália. Posteriormente a OMS no mês seguinte decretou uma fase de pandemia que mudara todo funcionamento de vida do brasileiro.

Os indicadores de trabalho remoto mostram como a docência foi empurrada para regimes mediados por TICs de modo desigual: em 2020, o percentual de mulheres trabalhando remotamente superou o dos homens (12,9% vs. 6,5%) e, sobretudo, concentrou-se entre trabalhadores com ensino superior completo ou pós-graduação (28,7%), revelando um recorte de qualificação que ajuda a entender a sobrecarga de segmentos específicos do magistério (IBGE, 2020).

A rápida disseminação da Covid-19 levou governos ao redor do mundo a adotar quarentenas e medidas de isolamento social, enquanto no Brasil, após a primeira morte confirmada em março de 2020, estados implementaram restrições para conter o avanço do vírus; porém, com o agravamento da crise sanitária, o país ultrapassou a marca de mil mortes diárias em junho, tornando-se o líder mundial na média diária de óbitos, o que evidencia não apenas a fragilidade do sistema de saúde (CNN Brasil, 2024), mas também a intensificação da precarização do trabalho docente no ensino remoto, como desenvolvido por Roberto Leher (2022), que aponta a pandemia como um acelerador das tendências neoliberais de mercantilização e desresponsabilização estatal na educação.

As ações adotadas para mitigar os impactos da pandemia na educação mostraram-se caóticas, agravando ainda mais as desigualdades educacionais. De acordo com Leher (2020), a ineficiência das instituições multilaterais, como a UNESCO, ficou evidente nesse processo. Apesar de ter sido corretamente recomendado a suspensão das aulas presenciais, impactando 1,6 bilhão de estudantes, a UNESCO teve um papel secundário na formulação de alternativas

educacionais para os países membros, limitando-se a diretrizes sem grande impacto concreto.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2021) aponta a digitalização como um forte potencial de transformar a educação, promovendo novas possibilidades de ensino e aprendizagem. No entanto, Leher (2020) alerta para o uso do *Programme for International Student Assessment* (PISA) como um instrumento padronizador do conhecimento, desconsiderando as especificidades culturais e linguísticas dos diferentes países. Assim, a pandemia funcionou como uma evolução para a expansão do modelo neoliberal de educação, favorecendo uma abordagem tecnocrática e mercantilizada, que reforça desigualdades e limita a autonomia pedagógica.

A educação passou por um período de rearranjo educacional, com uso de plataformas, recursos tecnológicos, muitos dos quais não faziam parte da rotina curricular na maior parte das unidades escolares, docentes e discentes além da crise que assolava o equilíbrio da saúde, um isolamento forçado por medida preventiva. Paralelamente tiveram que vivenciar e se adaptar a um novo sistema de aprendizagem, o que tornou um desafio.

O autor pontua que a naturalização do ensino híbrido como um processo de expropriação do trabalho docente, no qual o professor, reduzido a um operador de plataformas digitais, perde sua autonomia pedagógica, enquanto a educação se subordina à lógica mercantil. Por sua vez este fenômeno esvazia a dimensão reflexiva e criativa da docência, substituindo o pensamento crítico por um modelo instrumental, onde a eficácia e a produtividade se tornam os principais critérios de avaliação da qualidade educacional.

Esse deslocamento favoreceu formas de uberização do trabalho docente: o professor é convocado "sob demanda", com instabilidade e controle algorítmico/avaliativo, convertendo-se em prestador de serviço tarifado em plataformas digitais.

Trata-se de uma forma de mercantilização do conhecimento, em que o trabalho docente é fragmentado, tarifado e avaliado por métricas de desempenho, reproduzindo a lógica empresarial das plataformas digitais. No setor público, fenômeno análogo ocorre na figura do “professor eventual”, que, segundo Silva (2019, p. 238), “é aquele cujo vínculo empregatício está aquém da precarização situacional do professor temporário que é admitido por contrato, no qual a investidura no cargo se dá minimamente nos marcos constitucionais, garantindo aos professores ao menos o salário inicial da categoria”. Essas dinâmicas evidenciam a expansão de uma racionalidade neoliberal que transforma o professor em prestador individualizado de serviços, deslocando os custos e riscos da atividade laboral para o trabalhador e aprofundando a precarização estrutural da docência.

Durante a pandemia, o processo de mercantilização da educação foi acelerado, transformando a crise sanitária em uma oportunidade para consolidar a hegemonia das plataformas digitais e aprofundar a precarização docente. Como destaca Leher (2022), a adoção emergencial do ensino remoto não garantiu a democratização do acesso à educação, mas acentuou desigualdades estruturais, evidenciando a insuficiência da infraestrutura digital e a ausência de suporte adequado para professores e estudantes.

Nesse cenário, acordado com Leher (2022), Adriana da Silva Souza; Claudia Cristiane Andrade Barros; Franciny D’Esquivel Dutra; Risia Silva Chaves Gusmão e Berta Leni Costa Cardoso (2021) destacam que a docência foi reduzida a um serviço mediado por ferramentas tecnológicas que impuseram novas formas de controle e intensificação do trabalho, reforçando a alienação e limitando a autonomia pedagógica. Assim, a pandemia não apenas expôs as fragilidades do modelo educacional neoliberal, mas também funcionou como um laboratório para ampliar sua lógica produtivista, subordinando ainda mais a educação aos interesses do mercado e comprometendo seu papel crítico e emancipatório. “O fenômeno da alienação, portanto, é característico do processo de produção capitalista” (Brito, 2019,

p. 165), mediante a colocação do autor visamos que a alienação do trabalho docente é uma consequência da lógica mercantil imposta pela estrutura educacional neoliberal. Marx (2023) descreveu a alienação como um processo no qual o trabalhador perde o controle sobre sua atividade e seus produtos, tornando-se um mero instrumento do capital.

Essa lógica se materializou de forma aguda durante a pandemia, quando o Estado brasileiro adotou políticas de austeridade fiscal sob o pretexto do enfrentamento à calamidade pública. Em 28 de maio de 2020, foi publicada a Lei Complementar Federal nº 173, de 27 de maio de 2020, que impôs severas restrições ao funcionalismo público em todos os entes federativos. O artigo 8º da referida lei estabelece:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios afetados pela calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19 ficam proibidos, até 31 de dezembro de 2021, de:

I – conceder, a qualquer título, vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração a membros de Poder ou de órgão, servidores e empregados públicos e militares, exceto quando derivado de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal anterior à calamidade pública;

III – alterar estrutura de carreira que implique aumento de despesa;

VI – criar ou majorar auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza;

IX – contar esse tempo como de período aquisitivo necessário exclusivamente para a concessão de anuênios, triênios, quinquênios, licenças-prêmio e demais mecanismos equivalentes que aumentem a despesa com pessoal (Brasil, 2020, art. 8º, incisos I, III, VI e IX).

Essa norma, ainda com efeitos residuais em diversos entes federativos, representou uma expressão concreta da austeridade fiscal sobre o funcionalismo público, congelando direitos históricos e gerando defasagens salariais que atingem diretamente os docentes. Na prática, consolidou-se a política de desvalorização e contenção de gastos sociais sob a justificativa da crise sanitária, aprofundando o processo de precarização do trabalho docente.

Souza *et al.* (2021) destacam que a pandemia da COVID-19 acelerou a incorporação da tecnologia na educação, tornando Educação a Distância (EaD) uma alternativa amplamente adotada. Conforme Mônica de Lourdes Gottardi (2015), a EaD é uma modalidade educacional consolidada no cenário global, impulsionada pelas demandas políticas, sociais e tecnológicas, caracterizando-se pela sua flexibilidade, que possibilita a aprendizagem independente de tempo e espaço, além de promover a autonomia dos estudantes como um aspecto central do processo educativo.

De acordo com a autora “a modalidade em EaD respeita o período de concentração e de interesse individual para o estudo [...] a autonomia do aluno é respeitada nessa modalidade” (Gottardi, 2015, p. 6). A autora apresenta uma perspectiva mais otimista sobre a Educação a Distância, destacando sua flexibilidade, o fortalecimento da autonomia do aluno e os desafios pedagógicos na implementação das tecnologias, não levando em consideração o resultado do aprendizado, da formação de um novo profissional a ser inserido no mercado de trabalho.

Por outro lado, Souza *et al.* (2021) adotam uma visão mais crítica, evidenciando como a EaD tem sido utilizada dentro de uma lógica neoliberal para reduzir custos na educação pública, resultando na precarização do trabalho docente e na ampliação das desigualdades de acesso. Dessa forma, enquanto o primeiro autor enfatiza as potencialidades da modalidade, o segundo alerta para os riscos de um modelo educacional massificado e despersonalizado, no qual a

falta de infraestrutura e o enfraquecimento das condições de trabalho dos professores comprometem a qualidade do ensino. Ademais vem a luz a seguinte reflexão: qual a qualidade dos futuros profissionais formados em formato EaD? Assim ocorre uma dupla precarização do trabalho docente e do resultado da formação do discente.

A EaD implementada no Brasil desde 1996 com a LDB 9.394/96, embora tenha sido regulamentada pelo Decreto nº 5.622/ 2005, estabelecendo-se como uma modalidade mediada por tecnologias (as quais se esbarram na falta de acesso à banda larga, dispositivos adequados, etc) que permitem a interação entre professores e alunos em tempos e espaços distintos, ampliando o acesso à educação, assim:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, online).

Percebemos que, mesmo a Lei existindo há quase 30 anos, e o decreto a 20 anos, ela alavancou-se há menos de uma década e que “o professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já se enfrenta no ensino tradicional” (Lapa; Pretto, 2010, p. 81). De um lado a sua experiência profissional histórica presencial e do outro os desafios e aprimoramento das TICs e o distanciamento humano, em contrapartida temos também o resultado do discente.

Andrea Lapa e Nelson De Luca Pretto (2010) destacam que o crescimento exponencial da formação de professores em EaD está diretamente a exigência do professor ser licenciado em nível superior para ministrar aulas no ensino básico. No entanto, os autores alertam que essa expansão não veio acompanhada de políticas que garantissem qualidade no ensino e condições dignas de trabalho

para os docentes, resultando em uma estrutura que compromete a formação crítica e pedagógica dos professores.

Segundo os autores, ao inserir os docentes em um modelo de ensino massificado, centralizado em plataformas digitais e guiado por métricas quantitativas, a EaD passa a desqualificar o papel do professor, reduzindo-o a um operador técnico de um sistema padronizado e industrializado. Dessa forma, longe de consolidar-se como um instrumento efetivo de democratização do ensino superior. A EaD tem sido utilizada como um mecanismo de intensificação do trabalho docente, em que a lógica produtivista se sobrepõe ao direito à educação de qualidade e à valorização profissional do magistério (Lapa; Pretto, 2010).

Dessa forma, a EaD, que poderia representar uma alternativa democrática para a expansão do ensino superior, acaba se tornando um mecanismo de intensificação do trabalho docente, onde a lógica produtivista se impõe sobre o direito à educação de qualidade e à valorização do professor. Nessa moldura, a gestão neoliberal normaliza avaliações contínuas de "desempenho" e satisfação do usuário, promovendo auto-vigilância e competição entre docentes — um regime de controle internalizado típico das plataformas, que converte a docência em oferta individual de serviços, sob critérios de produtividade e ranqueamento.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao ser implementada como política pública para democratização do ensino superior seguiu diretrizes que buscavam reduzir custos e ampliar o acesso. No entanto, essa expansão não veio acompanhada de garantias trabalhistas sólidas para os professores e tutores envolvidos. Conforme discutido por Lapa e Pretto (2010), o modelo de EaD adotado na UAB reforça um padrão de ensino padronizado e mercantilizado, em que os docentes muitas vezes se tornam apenas operadores de um sistema estruturado de forma rígida, sem autonomia pedagógica.

A trajetória histórica da formação docente no Brasil revela que a precarização do trabalho docente está intrinsecamente ligada às transformações estruturais do capitalismo e às políticas educacionais que, ao longo do tempo, moldaram o papel do professor. Como exposto por Saviani (2005), desde os primeiros modelos de formação nas Escolas Normais até a exigência da formação universitária com a LDB de 1996, percebe-se uma constante tensão entre o reconhecimento da docência como atividade essencial e a desvalorização estrutural da profissão.

Mediante este cenário, faz-se necessário compreender o currículo como um espaço de disputas, no qual diferentes atores políticos, sociais e econômicos exercem influência sobre o que deve ser ensinado e como esse ensino deve ocorrer. Nesse contexto, Miguel Gonzáles Arroyo (2013) apresenta o currículo como um território em disputa, ressaltando que ele não é um instrumento neutro, mas sim um campo de embates ideológicos e históricos.

A definição curricular reflete interesses que variam conforme a correlação de forças na sociedade, podendo reforçar a reprodução das desigualdades ou se tornar um instrumento de resistência e valorização dos saberes docentes. Dessa forma, compreender a dinâmica dessas disputas é fundamental para analisar os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade, assim o autor relata que:

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliado nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente gira nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular. Nossas identidades tem têm como referente recortes do currículo (Arroyo, 2013, p. 15).

O autor evidencia que a identidade profissional do professor ao ser conformado como um “protótipo de profissional fiel ao

currículo", ele é moldado em função do currículo prescrito, reduzindo-o a um executor das diretrizes educacionais, um agente reprodutor de conteúdo, treinado para aplicar metodologias previamente estabelecidas sem questionar sua relevância para os diferentes contextos sociais e educacionais. E quando ele usa o termo "amarrados ao ordenamento curricular", o que restringe a possibilidade de inovação e experimentação pedagógica por parte dos professores.

Ademais, ao afirmar que "nossas identidades têm como referente recortes do currículo", Arroyo (2013) destaca como a construção da identidade docente se dá em função de um modelo imposto, que restringe a autonomia e a criatividade do professor. "Uma forma perversa de dizer-lhes: tire o seu foco dos alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça de educá-los e de ser educador" (Arroyo, 2013, p. 30).

Esse processo de conformação da identidade profissional por meio do currículo pode ser analisado à luz da teoria crítica da educação. Em especial com as contribuições de Paulo Freire (1996), que defende a necessidade de um ensino dialógico e libertador, no qual o professor não seja apenas um aplicador de diretrizes, mas sim um sujeito ativo na produção do conhecimento.

De acordo com Arroyo (2013), nestas últimas décadas vivenciadas, é possível constatar que o controle regulador e normatizador no período do regime autoritário ainda prevalece em relação ao cumprimento curricular imposto. O autor defende que a inserção dos saberes docentes no currículo contribui para uma educação mais democrática, crítica e contextualizada, respeitando as individualidades locais.

Embora nos encontramos em "tempos de recuo nas ousadias criativas na docência, nas reorientações curriculares, na proliferação de projetos, propostas e didáticas [...] será um currículo e uma docência sem liberdade" (Arroyo, 2013, p. 51). Em contra partida,

o autor reforça que o currículo é um território de disputas no qual os professores precisam ter vez voz. A imposição de currículos rígidos e distantes da realidade escolar enfraquece a identidade profissional dos docentes e desvaloriza seus saberes construídos na prática.

Assim como Arroyo (2013, p. 105) ao afirmar que “a valorização do trabalho docente não se dará se mantermos a visão mercantilizada do trabalho, o que supõe de nossa parte desmistificar as crenças na relação direta entre o domínio de competências escolares e empregabilidade”. As autoras Maria da Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin (2004), argumentam que as reformas educacionais influenciadas por políticas neoliberais impuseram mudanças curriculares e estruturais sem considerar as reais necessidades das escolas e docentes, resultando em um ensino público precarizado.

Ademais, Sampaio e Marin (2004), revela uma dimensão estrutural da precarização do trabalho docente em relação a questão salarial, na qual a desvalorização econômica da profissão reflete e reforça a deslegitimação social do magistério. A falta de uma remuneração digna impõe condições de trabalho extenuantes, comprometendo a qualidade do ensino. A instabilidade financeira obriga muitos professores a assumirem múltiplos vínculos empregatícios, reduzindo o tempo disponível para a formação continuada, a pesquisa e a reflexão pedagógica.

Além da questão salarial, as condições de trabalho dos docentes também são afetadas pela sobrecarga horária imposta pelas instituições de ensino. Sampaio e Marin (2004) destacam que a excessiva carga de aulas, combinada com atividades burocráticas e avaliações externas, intensifica a exaustão dos professores. Cenário real aos professores que se submetem a cumprir jornadas duplas ou até triplas em busca de melhorar sua renda mensal.

Em concordância com as autoras, a baixa remuneração obriga muitos docentes a buscar múltiplos vínculos empregatícios

para complementar a renda, o que compromete sua capacidade de planejar aulas de forma aprofundada e realizar formações continuadas. Isso revela a mercantilização da docência, onde a quantidade de horas trabalhadas supera a preocupação com a qualidade da formação dos alunos.

Outro ponto levantado diz respeito ao tamanho das turmas, a superlotação das salas compromete não apenas a interação professor-aluno, mas também inviabiliza metodologias pedagógicas mais participativas e ativas, limitando o ensino a práticas expositivas e padronizadas. Sendo assim, a precarização docente é um problema estrutural, resultante de políticas educacionais que desconsideram as condições reais de trabalho dos professores. Ao naturalizar a sobrecarga laboral e a superlotação das salas de aula, o Estado reforça um modelo educacional excludente, no qual tanto docentes quanto alunos são prejudicados, perpetuando um ciclo de desigualdade e ensino defasado.

Por fim, essa reflexão conduz à necessidade de problematizar a própria estrutura educacional brasileira: até que ponto é possível garantir uma educação de qualidade em um sistema que submete os professores às condições precárias de reprodução da vida dentro da lógica capitalista? Gramsci (2001) observa que a escola é um espaço de disputa ideológica, em que se formam os intelectuais orgânicos capazes de sustentar ou de transformar a hegemonia vigente. Nesse sentido, quando o docente é levado a se desdobrar para sobreviver, o potencial emancipador da educação é neutralizado, pois o trabalho pedagógico passa a se subordinar às imposições materiais da sociedade de classes.

Esse quadro afeta não apenas o desempenho profissional, mas também a saúde física e mental dos educadores. A inexistência de políticas que assegurem uma jornada equilibrada e remuneração digna revela o descompromisso estrutural com a valorização docente e com a qualidade do ensino. Dados da Organização para

a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) indicam que o piso salarial brasileiro para professores do ensino fundamental, com carga horária de 40 horas semanais, é o mais baixo entre os 40 países analisados, situando o país na 38ª posição — à frente apenas da Hungria e da Eslováquia.

Desta forma as temáticas abordadas pelos autores Arroyo (2013), Sampaio e Marin (2004), Lapa e Pretto (2010), Souza *et al.* (2021), Leher (2020) entre outros; evidenciaram a precarização do trabalho docente e a falta da valorização profissional. Levando a culminar em condições de trabalho insustentáveis aliadas às condições impostas pela lógica neoliberal de gestão educacional, potencializa o esgotamento emocional, a despersonalização e a baixa realização profissional, componentes centrais dessa síndrome.

A intensificação do trabalho, a heteronomia via plataformas e o esvaziamento do tempo pedagógico não afetam apenas as condições objetivas: fragilizam as defesas subjetivas dos trabalhadores, alimentando o consentimento à injustiça e naturalizando o sofrimento no trabalho. Em termos psicodinâmicos, esse cenário combina novos métodos de gestão, questionamento de direitos e tolerância social crescente à injustiça, com efeitos diretos sobre o sofrimento docente.

Em relação a Síndrome de Burnout (SB) as autoras Lais Soares Coutinho e Vanessa Carine Gil de Alcantara (2021) relatam que:

A Síndrome de Burnout ou, também, Síndrome do esgotamento profissional, é uma doença que surge como consequência do estresse crônico provocado pelo trabalho. É um distúrbio psíquico descrito pelo médico americano Freudenberg no ano de 1974. A doença é registrada no grupo 24, da CID-11, que entrará em vigor em janeiro de 2022 (Coutinho; Alcantara, 2021, p. 13).

Nesse contexto, a SB é uma resposta ao estresse contínuo no trabalho, e no caso dos professores, ela se manifesta através de cansaço extremo, perda de empatia e sensação de fracasso

profissional, afetando tanto o bem-estar dos educadores quanto a qualidade do ensino oferecido. A autora Mary Sandra Carlotto afirma que "a categoria docente tem sido desde a fase pioneira de estudos sobre a Síndrome de Burnout (SB), uma das mais investigadas" (Carlotto, 2011, p. 443).

Ademais, Coutinho e Alcantara (2021), dialoga que apesar de ser essencial para a sobrevivência, o trabalho frequentemente carece de prazer. Na busca por segurança financeira, muitos se dedicam a atividades que não promovem a autorrealização. A falta de oportunidades ou conhecimento pode impedir que o trabalho seja uma fonte de satisfação pessoal, uma vez que a pauta trabalho e trabalhador também sofre com o domínio e exigências do mercado capitalista.

Segundo Carlotto (2011) a SB se tornou um dos maiores desafios psicossocial na profissão docente, sintetizado por três dimensões: Exaustão emocional, Despersonalização e a Baixa realização profissional. Estão interligadas e podem agravar com o tempo, levando ao completo esgotamento docente. A exaustão emocional normalmente é o primeiro sinal da SB, não se limitando apenas ao desgaste físico, mas também envolve uma sensação de esvaziamento emocional, como se os recursos internos do educador, como paciência, empatia e energia, estivessem se esgotando.

A despersonalização docente é expressão direta da precarização das condições de trabalho, que esvazia o sentido humano e afetivo da prática educativa. Codo (1999) demonstra que o esgotamento e a perda de empatia decorrem do sofrimento psíquico produzido por jornadas extenuantes e pela ausência de reconhecimento social. Frigotto (2010) explica que, ao submeter a educação à lógica mercantil do capital, a precarização converte o vínculo pedagógico em relação instrumental. Assim, a falta de afeto não é individual, mas consequência estrutural da exploração docente.

Enfim, a baixa realização profissional se encontra relacionada à sensação de insatisfação e fracasso no trabalho. Isso ocorre quando o professor começa a perceber que suas contribuições e esforços não têm um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Esse sentimento de incompetência e falta de progresso pode levar à perda de motivação e ao enfraquecimento da identidade profissional.

Assim como Carlotto (2011), Coutinho e Alcantara (2021) relatam que tais agravantes atuam no sentido de resposta ao reflexo do cotidiano docente, com a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e as condições precárias de ensino, que contribuem para que o educador se sinta inútil ou desvalorizado em sua função. Nesse sentido, caso a SB não é tratada adequadamente, ela pode afetar gravemente a saúde mental e física do educador, agravando ainda mais a qualidade do ensino e o bem-estar tanto do docente quanto dos alunos.

Os autores Érika Carvalho Silva; Marcos Vinícius Ribeiro Araújo e Elaine Cristina de Oliveira (2022, p. 2) apontam que "O processo saúde-doença engloba as determinações sociais, econômicas, políticas, históricas, ideológicas e culturais que incidem este fenômeno". Eles reforçam a ideia que a relação de gênero também agrava a precarização e a saúde dos docentes. Destacam que as mulheres, em particular, enfrentam uma dupla jornada, dividindo-se entre o trabalho docente e as responsabilidades familiares, o que colabora aos efeitos do esgotamento físico e emocional.

Em comparação, os homens, os autores argumentam que apesar de também enfrentarem desafios no âmbito educacional, não possuem o mesmo fardo no trabalho doméstico das mulheres, o que lhes permite dedicar-se de forma mais exclusiva à sua profissão. Silva, Araújo e Oliveira (2022) afirmam que a docência atuante ao sexo feminino é a maioria na educação básica (infantil e fundamental). Em contrapartida, o quadro se inverte ao docente na modalidade superior.

Ademais, os autores inspirados em Freitas (2003) apontam que:

Para além de uma sala de aula, a docência é um trabalho cujas atividades muitas vezes extrapolam os muros da escola: planejamentos, elaboração e correção de atividades e avaliações. Assim, no atual modelo de gestão educacional, a cobrança por resultados e alcance de indicadores é presença marcante e angustiante na rotina docente. Todavia, pra alcançar as premissas de qualidade do modelo, o que se tem observado é o impiedoso desmanche de fronteiras entre o começo e o término do trabalho docente. Geralmente, o trabalho não acaba no espaço físico da escola, ele extrapola e viola a vida pessoal (Silva; Araújo; Oliveira, 2022, p. 3).

Mais uma vez notamos que a imposição de um trabalho contínuo, sem um descanso ou espaço entre a vida profissional e pessoal, viola o direito do professor. O modelo de gestão educacional neoliberal impõe uma carga de trabalho em ritmo acelerado de cobranças por resultados e alcance de indicadores de desempenho que se desumaniza a profissão.

Além disso, quem mais sente o peso dessa lógica são as professoras da educação infantil e das séries iniciais. É nesse nível que o trabalho vira quase uma extensão do lar: cuidar, acolher, educar — tudo junto e sem reconhecimento. A intrajornada, que deveria garantir tempo para planejamento e descanso, muitas vezes é engolida pela rotina de atividades, reuniões e papéis. Falta tempo até pra respirar. Como lembra Louro (1997a), essa naturalização do “cuidar” como parte do papel feminino ajuda a esconder o quanto esse trabalho é pesado e mal pago. Codo (1999) mostra que, ao se exigir da professora amor e dedicação infinita, o sistema mascara a precariedade e empurra a culpa para quem já carrega o fardo maior. É aí que a desvalorização profissional se instala: quanto mais essencial o trabalho, menos ele vale na prática.

Contudo, Silva; Araújo e Oliveira (2022) reforçam que o reconhecimento da docência como um pilar essencial para o desenvolvimento social requer mudança estrutural concreta nas políticas educacionais, em especial da educação básica. A análise marxista nos permite compreender que a precarização do trabalho docente, evidenciada por baixos salários, jornadas extenuantes e turmas superlotadas, não é fruto do acaso ou da má gestão isolada, mas sim uma consequência estrutural das contradições do modo de produção capitalista. Nesse sistema, o trabalho - inclusive o trabalho intelectual e formativo - é constantemente subordinado à lógica do capital, que visa à maximização do lucro em detrimento das necessidades humanas.

Na mesma direção dos achados anteriores, a literatura de SB em docentes enfatiza que o estresse crônico ocupacional se associa a sobrecarga, múltiplos vínculos e escasso reconhecimento, elementos que a reestruturação neoliberal intensificou na escola. Esses fatores compõem um terreno propício à exaustão emocional e à despersonalização, sobretudo quando a pressão por resultados e a padronização burocrática corroem a autonomia profissional (Carlotto, 2011).

Gramsci (2004) não trata especificamente da "valorização do trabalho docente" como expressão isolada, mas ele dedica profunda atenção à educação, à escola e ao papel dos intelectuais na transformação social. Nos Cadernos do Cárcere 12, ele argumenta que todo ser humano é um intelectual em potencial e que a escola deve formar intelectuais orgânicos, ou seja, indivíduos capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e de atuar para transformá-la. Essa visão atribui à educação um papel revolucionário e, consequentemente, valoriza o papel do professor como mediador desse processo.

Para o autor, todos os homens são intelectuais, porém nem todos exercem essa função na sociedade. Gramsci (2004) argumenta que:

[...] pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corpositude material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (Gramsci, 2004, p. 44).

O autor não poupou palavras ao evidenciar com clareza a centralidade do professor no processo formativo, ao destacar que o nexo entre instrução e educação só se concretiza na prática consciente e crítica do trabalho docente. Essa consciência não é meramente técnica ou pedagógica, mas política e social: o professor precisa reconhecer que representa um determinado tipo de sociedade e cultura, frequentemente em confronto com a realidade vivida por seus alunos. É nesse embate que se situa a tarefa transformadora da docência. No entanto, essa função emancipadora da educação enfrenta hoje os obstáculos impostos pelo próprio meio de produção capitalista, que tende a converter o processo educativo em uma prática instrumental, voltada à reprodução da ordem vigente (Gramsci, 2004).

O professor é pressionado a operar segundo lógicas produtivistas, burocráticas e tecnocráticas, que descolam o ensino de sua dimensão formativa e reduzem o conhecimento a uma mercadoria. Diante disso, torna-se ainda mais urgente que o docente atue como um intelectual orgânico, comprometido com as lutas sociais e com a emancipação dos sujeitos subalternos. Ser um intelectual orgânico,

na perspectiva gramsciana, significa recusar o papel de mero reprodutor da hegemonia dominante e assumir-se como formador de uma nova cultura, capaz de dar coesão à luta por justiça social e superação das desigualdades estruturais (Gramsci, 2004).

Por fim, nesse sentido, valorizar o magistério é, também, reconhecer sua potência política e seu papel estratégico na construção de uma sociedade mais consciente, crítica e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a precarização do trabalho docente não pode ser interpretada como efeito isolado de políticas educacionais pontuais ou falhas administrativas. Trata-se de um fenômeno estrutural, enraizado nas contradições do modo de produção capitalista, que subordina o trabalho educativo à lógica da acumulação e da produtividade. A trajetória histórica da formação docente demonstra que as transformações institucionais não alteraram substantivamente as condições materiais da profissão.

A incorporação da racionalidade neoliberal intensificou esse processo ao redefinir a educação como serviço e o professor como operador de resultados. A ampliação de mecanismos de controle, avaliação e responsabilização individual contribuiu para a perda de autonomia pedagógica e para a fragmentação da identidade profissional. Nesse contexto, a docência passa a ser atravessada por formas de exploração similares às demais categorias da classe trabalhadora.

A dimensão de gênero revela-se central para compreender a persistência da desvalorização. A feminização do magistério articula-se à naturalização do trabalho docente como extensão do cuidado, o que legitima sua desqualificação econômica e simbólica.

Essa condição reforça desigualdades históricas e amplia os efeitos da precarização sobre as mulheres.

No cenário contemporâneo, a pandemia de COVID-19 operou como catalisador de tendências já em curso, intensificando a digitalização, a plataformização e a flexibilização do trabalho docente. A expansão da educação a distância e o uso de tecnologias não vieram acompanhados de políticas que garantissem condições dignas de trabalho, resultando em novas formas de exploração e alienação.

A precarização manifesta-se também na dimensão subjetiva, afetando a saúde física e mental dos docentes. A síndrome de burnout aparece como expressão do esgotamento produzido por jornadas extensas, ausência de reconhecimento e pressão por resultados. Esse quadro compromete não apenas os trabalhadores, mas o próprio processo educativo.

Diante disso, a superação da precarização exige uma reorientação estrutural da educação, que rompa com a lógica mercantil e reafirme seu caráter social. A valorização docente implica reconhecer o professor como trabalhador intelectual e agente político, cuja atuação é fundamental na construção de uma sociedade menos desigual. A docência, enquanto prática histórica, permanece como campo de disputa, no qual se colocam em confronto projetos de reprodução e emancipação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Campos dos Goytacazes, Ano II, n. 2 e Ano III, n. 3, p. 227-245, 2001-2002.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020**. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 maio 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre a crise de aprendizagem**. Washington, DC: World Bank, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta a educação a distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de burnout e trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 443-452, 2011.

CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COUTINHO, Lais Soares; ALCANTARA, Vanessa Carine Gil de. **Síndrome de burnout em docentes**. [S. l.]: [s. n.], 2021.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**. Brasília: CNTE, 1996.

GOTTARDI, Mônica de Lourdes. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, p. 110-123, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

IBGE. **PNAD COVID-19**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 79-98, 2010.

LEHER, Roberto. Educação e pandemia: notas críticas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, 2020.

LEHER, Roberto. Educação sob pandemia e neoliberalismo. **Revista Universidade e Sociedade**, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997a.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 1997b.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OCDE. **Education at a Glance**. Paris: OECD Publishing, 2021.

OLIVEIRA, Lourival José de; PIRES, Ana Paula Vicente. **Educação como direito social na Constituição de 1988**. [S. l.]: [s. n.], 2014.

SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira; MARIN, Aida Junqueira. Trabalho docente e suas condições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 1207-1228, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Érika Carvalho; ARAÚJO, Marcos Vinícius Ribeiro; OLIVEIRA, Elaine Cristina de. **Saúde docente e condições de trabalho**. [S. l.]: [s. n.], 2022.

SOUZA, Adriana da Silva *et al.* **Educação e pandemia**: impactos no trabalho docente. [S. l.]: [s. n.], 2021.

UNESCO. **Relatório global sobre educação**. Paris: UNESCO, 2022.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela UFG e bolsista FAPEG; Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG), mentora acadêmica em Conecta Stricto, Advogada.

E-mail: vilandiaalencar01@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

Marina Pires Barbosa

Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG); Pós-graduada em Psicopedagogia (Apogeo); Graduada em Pedagogia (Unicaldas); Professora da Secretaria Municipal de Educação em Caldas Novas-Goiás.

E-mail: marinadanniele02@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1689-547X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0096311888388768>

Relna Fagundes Fernandes

Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia (Faculdade Futura); Psicopedagogia (Faveni); Graduada em Pedagogia (UNIP); Professora da Secretaria Municipal de Educação em Caldas Novas-Goiás.

E-mail: relnafag@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6578857720575770>

Suely Gonçalves de Souza

Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG). Atualmente atua como pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas, onde também exerce função de coordenação de turno, com experiência na organização do trabalho educativo e na mediação de processos formativos no contexto escolar. Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015) e graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2011).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9677386876426458>

Wendell Siqueira Marinho

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG). Atualmente atua como pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas, onde também exerce função de coordenação turno, com experiência na organização do trabalho educativo e na mediação de processos formativos no contexto escolar. Possui Especialização em Ludicidade e Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015) e graduação em geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2007). Professor Pedagogo na rede municipal de educação da cidade de Caldas Novas - Goiás. Professor de Ciências Humanas no Estado de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1274198363402019>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Deuzilene Machado Rocha Leal

Mestra em Artes pelo IFG - Aparecida de Goiânia (2024). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2002), graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2012) e graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica - Arte Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2008). Atualmente é professora de Arte - EJA - Escola Mul. Santa Efigênia e professora - Colégio da Polícia Militar de Goiás Nivo das Neves.

E-mail: deuzilenemr@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4256315583600307>

Elaine Caliman

Mestranda em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); possui graduação em Pedagogia pelo Centro Catalão de Ensino Superior (CCES) (1993) e em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) (2005). Atua na área da Educação, como professora do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil, com ampla experiência no ensino e em práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9839183431614811>

Elisangela Martins de Faria

Mestranda em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); possui graduação em Educação Física pelo Centro Universitário de Goiatuba (UniCerrado) (2017) e em Pedagogia pela Faculdade Apogeu (2019). Atua na área da Educação, com ênfase em Educação Física, como professora na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), exercendo funções docentes e como treinadora desportiva. Possui experiência em programas educacionais como o PRONATEC e na rede municipal de ensino.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0985822020073381>

Francisca Bertodo da Silva

Mestranda em História pelo Programa de Pós- Graduação em História da Universidade de Goiás (PPGHIS-UEG). No momento atua como assistente social no Hospital Municipal de Morrinhos, e coordenadora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Morrinhos (APAE) - Graduada em Serviço Social pela Universidade Paulista (2013) e em Pedagogia pela Faculdade Alfa América (2020). Possui pós-graduação em Saúde Mental com ênfase em Dependência Química pela Faculdade Futura (2017), em Letramento e Alfabetização e Inclusão pela Universidade Estadual de Goiás (2020) e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Estadual do Piauí (2022). Participando do processo de desinstitucionalização do Sanatório São Vicente de Paula no ano de 2015 em Morrinhos. Possui formação complementar em Ética em Movimento pela ABEPSS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0274732386111515>

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela UFG e bolsista FAPEG; Mestra em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG), mentora acadêmica em Conecta Stricto, Advogada.

E-mail: vilandiaalencar01@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

Hanan Sarkis Kanaan

Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/PR). Mestra em educação – UNIVILLE /SC. Professora concursada da rede pública estadual de Santa Catarina lecionando no ensino médio com a disciplina de História e com estágio supervisionado no curso de magistério. Pesquisadora junto ao grupo de pesquisa "Estado e Políticas Educacionais" link: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1385303808316577.

E-mail: hanensc@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0665-6783>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8451647189378580>

Hellen Cristina Cândido Teixeira

Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG); Graduada em Química (Unitau) e Educação Física (UEG); Professora da Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas.

E-mail: hellenteixeira@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5536757913370472>

Istelina Rosa Tomaz

Mestranda em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG); Graduada em Pedagogia (UEG); Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino e em Gestão Educacional. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas.

E-mail: istelinarosa@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2759814780164110>

Kameliana Martins Cândido Caixeta

Graduada em Letras – Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2010). Atualmente cursa Pedagogia pela Faculdade FAVENI. Possui experiência na área educacional, com atuação em biblioteca acadêmica, incluindo cadastramento de livros no acervo, aquisição de materiais didáticos e correção de redações em processos vestibulares. Desenvolveu pesquisa acadêmica com o tema "Literatura Infantil/juvenil como motivadora do hábito da leitura", sob orientação de Vânia Duarte Gonzalez.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720375623299157>

Karla Francisca de Souza

Mestranda em História pela UEG-PPGHIS. Possui graduação em Normal Superior - FASS Faculdade Sete de Setembro, atualmente é professora da Escola Municipal Edith Ala. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino

E-mail: franciscadesouza@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7028068155229535>

Keila Cristina da Costa Marega

Mestranda em Educação pelo PPGE-UEG, Inhumas, GO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atua como professora P-3 Classe E, Secretaria Municipal de Educação de Crixás-GO.

E-mail: keilamarega@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5719447484326831>

Lidiane Neves Evangelista

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas UNICALDAS (2004) e pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2007). Desde 2006 atua como professora concursada no município de Caldas Novas/GO, principalmente no 1º ano (alfabetização) e no 5º ano do Ensino Fundamental. No decorrer da carreira, também desempenhou funções administrativas e de gestão, como Secretária Geral da Unidade de Ensino, Coordenadora de Turno e Coordenadora Pedagógica. Tem interesse em pesquisas relacionadas a história cultural das religiões, a microanálise e a história social do catolicismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9964839680082493>

Maria Cecília Bitencourt Falce

Mestranda pelo PROFEI-UEPG, pesquisadora junto ao grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos de Aprendizagem Gep-PROA, UEPG. Atua como docente desde 2024 na Rede pública do estado de Santa Catarina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9891486894283533>

Marina Pires Barbosa

Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG); pós-graduada em Psicopedagogia (Apogeo); graduada em Pedagogia (Unicaldas); Professora da Secretaria Municipal de Educação em Caldas Novas-Goiás.

E-mail: marinadanniele02@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1689-547X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0096311888388768>

Nair Souza dos Santos

Mestranda em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS- UEG); Graduação de Tecnologia em Irrigação e Drenagem (CEFET-GO); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Vitória-ES; Pós-graduação em Docência Superior(APOGEU- DF) Professora da Secretaria Municipal de Educação em Caldas Novas- Goiás

E-mail: nsssilveira@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1668556828915996>

Rosa Marineide Mendes da Cruz

Mestra em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), vinculada ao PPGHIS, na linha "Cultura, Religião e Sociedade". Licenciada em História, graduada em Matemática e Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Professora da rede pública estadual de Mato Grosso desde 2000. Desenvolve pesquisas em história indígena, memória, religiosidade e processos de colonização no Brasil Central, com ênfase nos impactos da Marcha para o Oeste sobre o povo A'uwẽ Uptabi (Xavante), em Nova Xavantina (MT).

E-mail: rosa.cruz@edu.mt.gov.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5850513127660276>

Secília Rodrigues Rosa

Mestre em História pela PPGHIS-UEG. É graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (1999) e em Pedagogia pelo Centro Universitário da Assunção (2012). Graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2021). Atua como professora do Ensino Fundamental na prefeitura de Caldas Novas, Goiás, além de professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8766068177866589>

Suely Gonçalves de Souza

Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG). Atualmente atua como pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas, onde também exerce função de coordenação de turno, com experiência na organização do trabalho educativo e na mediação de processos formativos no contexto escolar. Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015) e graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2011).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9677386876426458>

Telmary Netto Cerqueira Leão

Doutoranda em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente pela Universidade Evangélica de Goiás, mestre em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves Faria; servidora pública no Tribunal de Justiça de Goiás (TJGO); graduada em Direito e Letras: Português e Inglês.

E-mail: telmaryleao@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7340380985176087>

Wendell Siqueira Marinho

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG). Atualmente atua como pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas, onde também exerce função de coordenação turno, com experiência na organização do trabalho educativo e na mediação de processos formativos no contexto escolar. Possui Especialização em Ludicidade e Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015) e graduação em geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2007). Professor Pedagogo na rede municipal de educação da cidade de Caldas Novas - Goiás. Professor de Ciências Humanas no Estado de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1274198363402019>

Wellivan Pereira Caixeta

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2010). Atualmente atua como professor da Secretaria da Educação de Goiás, com experiência na área da educação básica e no ensino de Geografia. Desenvolveu pesquisa acadêmica voltada às questões ambientais do Cerrado, com o trabalho intitulado "O Cerrado em brasas: Os problemas gerados pelas carvoarias na Região de Corumbajuba Município de Orizona, Goiás".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6142251299402687>

Yarla Simão Souza

Mestranda em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Cariri. Possui graduação em biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (2013). Atualmente é bibliotecária da Universidade Estadual do Ceará. Possui experiência na área de ciência da informação, com ênfase em biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: repositórios institucionais, indexação, planejamento de unidades de informação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1990508078889080>

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagens didáticas 16, 198, 199, 200, 201, 204, 218
 sequências didáticas 199, 200, 202, 204, 205, 206, 209, 212, 219
 acompanhamento do desempenho escolar 15, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 119
 desempenho escolar 15, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 133, 183
 sistema web 15, 108, 109, 111, 117, 119
 análise bibliográfica 199, 201
 análise conceitual 109, 111
 análise documental 162, 164, 193
 análise dos dados 146, 151, 152, 153
 análise qualitativa 148
 ancestralidade 14, 53, 54, 55, 60, 65, 66, 67, 69, 83
 ancestralidade afro-brasileira 54, 60
 memória ancestral 54, 55, 58, 59, 60, 63, 64, 67
 apagamento cultural 55, 60, 67
 apagamento histórico 54, 65
 arquitetura política 15, 161, 162, 163, 164, 194
 Base Nacional Comum Curricular 15, 162, 163, 164, 169, 170, 171, 192, 195, 196, 197
 BNCC 15, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172

B

Base Nacional Comum Curricular 15, 162, 163, 164, 169, 170, 171, 192, 195, 196, 197
 BNCC 15, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172
 currículo 15, 16, 132, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 174, 177, 180, 181, 184, 186, 188, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205

C

campo acadêmico 19, 144

produção científica 15, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 158, 159, 160

campo científico 15

produção científica 15, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 158, 159, 160

campo educacional 15, 19, 109, 110, 126, 128, 129, 131, 132, 139, 171, 189, 231, 232

educação 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31

políticas educacionais 15, 16, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 132, 137, 138, 164, 168, 175, 177, 180, 181, 184, 199, 220, 245, 248, 253, 255, 263

campo escolar 40

corpo escolar 13, 14, 37, 39, 41, 42, 44, 49, 50

Educação Física 13, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

campo religioso brasileiro 74

Catolicismo popular 72, 73, 76, 77

Umbanda 14, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72

campo terapêutico 40

corpo terapêutico 13, 14, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50

reabilitação 13, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50

capitalismo 15, 16, 19, 140, 141, 181, 222, 223, 224, 225, 226, 234, 235, 237, 245, 257

capitalismo contemporâneo 15, 16, 19, 222, 235

neoliberalismo 16, 187, 195, 223, 224, 231, 232, 233, 236, 256, 257, 258

Catolicismo 14, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 264

Catolicismo popular 72, 73, 76, 77

territorialidades do sagrado 14, 71, 72, 73, 74, 82, 84

cidade 72, 78, 93, 99, 106, 238, 261, 266

idades 14, 48, 73, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 202

espaço urbano 14, 72, 73, 74, 89, 93, 99, 100

coautoria 15, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158

colaboração científica 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 160

redes de coautoria 15, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 157, 158

colaboração acadêmica 145

colaboração científica 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 160

condições concretas 19, 114, 119, 130, 145, 159, 195, 199, 200, 201, 210, 233

condições materiais 15, 18, 19, 29, 48, 112, 120, 125, 126, 132, 133, 159, 190, 194, 209, 218, 224, 233, 234, 255

condições precárias de trabalho 225

construção identitária 14, 55, 67, 84

identidade coletiva 23, 54, 66, 67

identidade institucional 13, 21, 22, 24, 27, 30, 32, 33, 34, 35

construção social 19, 39, 41, 62, 225

corpo 13, 14, 16, 18, 31, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42

cultura 13, 17, 20, 22, 23, 24, 27, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 50, 52, 62, 66, 86, 141, 196, 202, 203, 205, 206

controle 14, 15, 39, 44, 100, 103, 113, 114, 123, 127, 128, 132, 133, 148, 170, 183, 184, 194, 224, 226, 228, 230, 239, 240, 241, 244, 246, 255

dados educacionais 15

tecnologias digitais 15, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 225

corpo 13, 14, 16, 18, 31, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42

corpo escolar 13, 14, 37, 39, 41, 42, 44, 49, 50

corpo terapêutico 13, 14, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50

cultura 13, 17, 20, 22, 23, 24, 27, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 50, 52, 62, 66, 86, 141, 196, 202, 203, 205, 206

cultura e poder 22, 23, 39, 40, 41

práticas culturais 14, 19, 57, 203

currículo 15, 16, 132, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 174, 177, 180, 181, 184, 186, 188, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205

diretrizes curriculares 19, 174, 190, 193, 199, 200

organização curricular 162, 163, 164, 169, 199, 200, 201, 218

D

desempenho escolar 15, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 133, 183

acompanhamento do desempenho escolar 15, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 119

gestão escolar 15, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 121

desigualdades 13, 16, 17, 20, 30, 88, 99, 102, 103, 110, 115, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 145, 165, 168, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186

desigualdades educacionais 16, 165, 177, 180, 186, 188, 238

desvalorização material 15, 122, 123, 125, 128, 137

desvalorização profissional 224, 237, 252

valorização profissional 123, 125, 167, 244, 249

divisão sexual do trabalho 223, 225, 229

feminização do magistério 223, 225, 230, 255

gênero 16, 24, 29, 42, 75, 85, 168, 179, 190, 223, 225, 230, 231, 251, 255, 258

docência 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235

formação docente 19, 140, 173, 190, 199, 210, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 234, 245, 255, 258

trabalho docente 15, 16, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 174, 194, 222, 223, 224, 225

E

educação 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31

educação básica 132, 139, 140, 141, 162, 163, 171, 172, 174, 176, 179, 180, 181, 191, 228, 229, 251, 253, 266

educação brasileira 15, 161, 162, 163, 164, 181, 185, 188, 194

educação crítica 199, 201, 205, 257

educação especial 13, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 44, 46, 48, 51

educação inclusiva 36, 51, 189

educação pública 140, 172, 179, 180, 181, 186, 187, 188, 195, 229, 242

Educação de Jovens e Adultos 16, 199, 200, 210, 213, 218, 265

EJA 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216

ensino de História 16, 199, 200, 201, 204, 206, 208, 215, 218, 219, 220, 221

Educação Física 13, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

corpo escolar 13, 14, 37, 39, 41, 42, 44, 49, 50

corpo terapêutico 13, 14, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50

saúde mental 13, 37, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 251, 262

ensino 16, 86, 110, 112, 124, 126, 127, 129, 138, 145, 154, 157, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 175, 178, 180, 184, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

ensino de História 16, 199, 200, 201, 204, 206, 208, 215, 218, 219, 220, 221

ensino regular 200, 201, 205, 206, 210, 211, 212, 215, 217, 219

Escola Alice Ferreira do Carmo 13, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36

educação especial 13, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 44, 46, 48, 51

identidade institucional 13, 21, 22, 24, 27, 30, 32, 33, 34, 35

Morinhos-GO 13, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 32, 37, 38, 39, 49, 50

espaço 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24, 34, 39, 40, 42, 43, 45, 48, 54, 55, 59, 61, 64, 65, 66, 72, 73

espaço religioso 14, 77, 84

espaço urbano 14, 72, 73, 74, 89, 93, 99, 100

produção do espaço 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 104, 105, 107

Estado 16, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 34, 38, 41, 48, 63, 68, 69, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 140, 152, 162, 163, 164, 173, 187, 188, 192, 203, 205

políticas educacionais 15, 16, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 132, 137, 138, 164, 168, 175, 177, 180, 181, 184, 199, 220, 245, 248, 253, 255, 263

políticas públicas 19, 24, 25, 26, 34, 36, 38, 39, 40, 44, 50, 51, 96, 132, 172, 189, 207, 230

estudos urbanos 88, 89, 90, 91, 98, 102, 106

literatura geográfica 14, 87, 97, 100

reconfiguração socioespacial 14, 87, 88, 89, 90, 92, 100, 101, 102, 103, 104

experiência 16, 22, 24, 25, 30, 32, 35, 42, 44, 48, 50, 61, 66, 73, 75, 76, 79, 80, 83, 86, 126, 134, 135, 157, 199, 200, 201, 204

Educação de Jovens e Adultos 16, 199, 200, 210, 213, 218, 265

F

formação 15, 16, 19, 22, 33, 38, 39, 41, 64, 72, 82, 113, 114, 115, 118, 120, 123, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 140, 154, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170

formação crítica 162, 164, 166, 194, 200, 201, 244

formação docente 19, 140, 173, 190, 199, 210, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 234, 245, 255, 258

G

gestão educacional 15, 108, 109, 110, 111, 117, 119, 120, 154, 249, 252, 263

gestão escolar 15, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 121

tecnologias digitais 15, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 225

Google Scholar 144, 145, 146, 147, 149, 152, 157, 158, 159, 160

índice h5 15, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160

H

hegemonia 15, 25, 34, 40, 162, 163, 164, 173, 182, 184, 185, 197, 224, 231, 240, 248, 255

BNCC 15, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172

currículo 15, 16, 132, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 174, 177, 180, 181, 184, 186, 188, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205

I

identidade 13, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 50, 54, 56, 58, 60, 65, 66, 67, 70, 78, 79, 80

identidade coletiva 23, 54, 66, 67

identidade cultural 200

Identidade escolar 22

identidade institucional 13, 21, 22, 24, 27, 30, 32, 33, 34, 35

indicadores bibliométricos 144, 146, 147, 148, 159

índice h5 15, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160

produção científica 15, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 158, 159, 160
intolerância religiosa 54, 56, 62, 63, 69, 70
religiões de matriz africana 14, 54, 55, 57, 63, 68
Umbanda 14, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72

L

leitura crítica 16, 74, 113, 125
análise bibliográfica 199, 201
análise documental 162, 164, 193

M

materialismo histórico 162, 164
currículo 15, 16, 132, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 174, 177, 180, 181, 184, 186, 188, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205
hegemonia 15, 25, 34, 40, 162, 163, 164, 173, 182, 184, 185, 197, 224, 231, 240, 248, 255
memória 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34
memória afro-brasileira 14, 53
memória ancestral 54, 55, 58, 59, 60, 63, 64, 67
memória coletiva 35, 54, 56, 57, 59, 60, 75, 77, 78, 79
memória cultural 35, 50, 55, 56, 57, 58, 67
memória institucional 22, 28, 29, 33, 34, 44, 47
modelos tecnicistas 224
racionalidade 224, 226, 227, 228, 232, 240, 255
trabalho docente 15, 16, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 174, 194, 222, 223, 224, 225
Morrinhos-GO 13, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 32, 37, 38, 39, 49, 50
educação especial 13, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 44, 46, 48, 51
saúde mental 13, 37, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 251, 262

O

organização curricular 162, 163, 164, 169, 199, 200, 201, 218
currículo 15, 16, 132, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 174, 177, 180, 181, 184, 186, 188, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205

ensino de História 16, 199, 200, 201, 204, 206, 208, 215, 218, 219, 220, 221
organização do trabalho 25, 110, 132, 134, 227, 235, 245, 260, 261, 265, 266
trabalho docente 15, 16, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 174, 194, 222, 223, 224, 225

P

participação 25, 46, 110, 113, 151, 171, 187, 189, 190, 194, 201, 231
desempenho escolar 15, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 133, 183
pesquisa bibliográfica 123
revisão bibliográfica 54, 56, 72, 74, 109, 111
pesquisa histórica 125, 162
análise documental 162, 164, 193
políticas educacionais 15, 16, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 132, 137, 138, 164, 168, 175, 177, 180, 181, 184, 199, 220, 245, 248, 253, 255, 263
políticas educacionais brasileiras 15, 122, 123, 124, 125, 129, 137
valorização docente 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 134, 137, 141, 248, 256
práticas corporais 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 79
Educação Física 13, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49
reabilitação 13, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50
práticas culturais 14, 19, 57, 203
memória cultural 35, 50, 55, 56, 57, 58, 67
Umbanda 14, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72
prática social 33, 50, 68, 88, 94, 127, 224
turismo 14, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93
práticas pedagógicas 15, 16, 109, 110, 114, 115, 168, 194, 199, 200, 210, 219, 262
Educação de Jovens e Adultos 16, 199, 200, 210, 213, 218, 265
ensino de História 16, 199, 200, 201, 204, 206, 208, 215, 218, 219, 220, 221
práticas sociais 13, 24, 26, 74, 77, 124
relações sociais 13, 14, 23, 39, 84, 88, 89, 94, 96, 100, 104, 117, 118, 164, 224, 225, 226

precarização 14, 16, 19, 38, 50, 102, 124, 128, 130, 133, 135, 137, 166, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 240, 242

precarização do trabalho docente 128, 130, 223, 225, 237, 238, 242, 245, 247, 249, 253, 255

precarização estrutural 16, 230, 240

produção científica 15, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 158, 159, 160

programas de pós-graduação 15, 143, 144, 145, 149, 157

visibilidade 15, 144, 146, 147, 149, 150, 155, 158, 159, 202, 217

produção de memória 14, 19, 35

memória coletiva 35, 54, 56, 57, 59, 60, 75, 77, 78, 79

religiões afro-brasileiras 56, 62, 63, 64, 69, 70, 81, 84, 85

produção do conhecimento 15, 19, 145, 146, 246

campo acadêmico 19, 144

produção científica 15, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 158, 159, 160

produção do espaço 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 104, 105, 107

reconfiguração socioespacial 14, 87, 88, 89, 90, 92, 100, 101, 102, 103, 104

turismo 14, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

professor 15, 46, 122, 123, 125, 126, 127, 131, 167, 187, 204, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 236, 239, 240, 243

trabalho docente 15, 16, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 174, 194, 222, 223, 224, 225

valorização do magistério 124, 125, 126, 129, 137, 139, 140

programas de pós-graduação 15, 143, 144, 145, 149, 157

redes de coautoria 15, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 157, 158

R

reabilitação 13, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50

saúde integral 39

saúde mental 13, 37, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 251, 262

redes de coautoria 15, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 157, 158

colaboração científica 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 160

redes de colaboração 19, 145, 146, 150, 158

Reforma previdenciária 224

neoliberalismo 16, 187, 195, 223, 224, 231, 232, 233, 236, 256, 257, 258

reformas educacionais 163, 168, 177, 183, 185, 195, 223, 228, 247

neoliberalismo 16, 187, 195, 223, 224, 231, 232, 233, 236, 256, 257, 258

trabalho docente 15, 16, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 174, 194, 222, 223, 224, 225

relações sociais 13, 14, 23, 39, 84, 88, 89, 94, 96, 100, 104, 117, 118, 164, 224, 225, 226

desigualdades 13, 16, 17, 20, 30, 88, 99, 102, 103, 110, 115, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 145, 165, 168, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186

práticas sociais 13, 24, 26, 74, 77, 124

religião 14, 16, 18, 55, 56, 69, 74, 78, 80, 82, 84, 265

Catolicismo 14, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 264

Umbanda 14, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72

religiões afro-brasileiras 56, 62, 63, 64, 69, 70, 81, 84, 85

religiões de matriz africana 14, 54, 55, 57, 63, 68

Umbanda 14, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72

resistência 14, 16, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 81, 169, 184, 195, 203, 205, 206, 208, 217

resistência cultural 54, 56, 58, 64, 65, 67, 81, 203, 205

Territórios de resistência 54

S

sistema educacional 123, 138, 165, 177, 179, 183, 186, 187, 189, 193, 195, 224, 229, 230, 231, 233

educação brasileira 15, 161, 162, 163, 164, 181, 185, 188, 194

sistemas de gestão acadêmica 110

gestão educacional 15, 108, 109, 110, 111, 117, 119, 120, 154, 249, 252, 263

sistema web 15, 108, 109, 111, 117, 119

acompanhamento do desempenho escolar 15, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 119

tecnologias digitais 15, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 225

T

tecnologias digitais 15, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 225

dados educacionais 15

gestão educacional 15, 108, 109, 110, 111, 117, 119, 120, 154, 249, 252, 263

territorialidade 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85

Territorialidade do sagrado 72, 77, 78, 85

territorialidades 14, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89

territorialidades do sagrado 14, 71, 72, 73, 74, 82, 84

território 14, 16, 18, 43, 50, 54, 55, 56, 64, 65, 66, 68, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 89, 90, 93, 94, 96, 98, 100

territorialidade 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85

território urbano 73

trabalho 14, 15, 16, 18, 19, 22, 25, 30, 31, 32, 33, 38, 41, 48, 56, 74, 77, 80, 96, 102, 103, 105, 109, 110, 111, 113, 119

trabalho docente 15, 16, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 174, 194, 222, 223, 224, 225

trabalho pedagógico 110, 130, 183, 223, 248

trabalho docente 15, 16, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 174, 194, 222, 223, 224, 225

condições materiais 15, 18, 19, 29, 48, 112, 120, 125, 126, 132, 133, 159, 190, 194, 209, 218, 224, 233, 234, 255

precarização do trabalho docente 128, 130, 223, 225, 237, 238, 242, 245, 247, 249, 253, 255

valorização docente 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 134, 137, 141, 248, 256

transformações socioespaciais 90, 91, 92

reconfiguração socioespacial 14, 87, 88, 89, 90, 92, 100, 101, 102, 103, 104

uso da terra 88, 89, 90, 91, 93, 97, 98, 99, 100, 102, 104

turismo 14, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

turistificação 88, 91, 93, 97, 98, 99, 100, 104, 106

uso da terra 88, 89, 90, 91, 93, 97, 98, 99, 100, 102, 104

U

Umbanda 14, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72

Catolicismo popular 72, 73, 76, 77

memória ancestral 54, 55, 58, 59, 60, 63, 64, 67

territorialidades do sagrado 14, 71, 72, 73, 74, 82, 84

V

valorização docente 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 134, 137, 141, 248, 256

valorização do magistério 124, 125, 126, 129, 137, 139, 140

valorização profissional 123, 125, 167, 244, 249

WWW.PIMENTACULTURAL.com

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume **IV**