

TRANSPONDO FRONTEIRAS

DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO
DOCENTE EM CONTEXTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS



Organizadores:

Luiz Gustavo Tirol

João Fernando de Araújo

Adriana Regina de Jesus Santos

Rafael Bianchi Silva

Marília Evangelina Sota Favinha



TRANSPONDO FRONTEIRAS: DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Organizadores

Luiz Gustavo Tiroli

João Fernando de Araújo

Adriana Regina de Jesus Santos

Rafael Bianchi Silva

Marília Evangelina Sota Favinha



FICHA CATALOGRÁFICA

Tirolí, Luiz Gustavo; Araújo, João Fernando de; Santos, Adriana Regina de Jesus dos; Silva, Rafael Bianchi; Favinha, Marília Evangelina Sota (Org.).

Transpondo fronteiras: diálogos sobre currículo, formação e trabalho docente em contextos nacionais e internacionais / Organizadores: Luiz Gustavo Tirolí, João Fernando de Araújo, Adriana Regina de Jesus Santos, Rafael Bianchi Silva, Marília Evangelina Sota Favinha. – Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2025.
682 p.

ISBN: 978-65-5046-098-3

1. Currículo 2. Formação docente 3. Trabalho docente 4. Pesquisa educacional 5. Educação internacional

I. Tirolí, Luiz Gustavo. II. Araújo, João Fernando de.

III. Santos, Adriana Regina de Jesus dos. IV. Silva, Rafael Bianchi.

V. Favinha, Marília Evangelina Sota. VI. Título.

CDD: 370.71

CDU: 37.013.73

Índices para Catálogo Sistemático

1. Currículo: Diálogos sobre perspectivas educacionais nacionais e internacionais
370.71
2. Formação docente: Construção e trabalho pedagógico global 371.12
3. Educação comparada: Estudos sobre formação e trabalho docente 370.71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
PREFACE.....	18
PREFÁCIO (PORTUGUÊS)	24
PREFÁCIO (ESPAÑHOL)	30
CAPÍTULO 1	36
A PEDAGOGIA COMO CAMPO DE DISPUTA E A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPACTOS NO CURRÍCULO	
Martinho Gilson Cardoso Chingulo	
Adriana Regina de Jesus Santos	
Miguel da Piedade Satyambula	
CAPÍTULO 2.....	52
CONDIÇÃO DE LIQUIDEZ, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE ZYGMUNT BAUMAN	
Rafael Bianchi Silva	
Fábio Cardoso Lopes	
CAPÍTULO 3.....	69
BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO: ENTRE COMPETÊNCIAS, MERCADO E FORMAÇÃO CRÍTICA	
Letícia Bassetto Secorum	
Adriana Regina de Jesus Santos	
CAPÍTULO 4.....	81
ESPAÇO ESCOLAR E IDENTIDADES CULTURAIS: NOTAS SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	
Christian Muleka Mwewa – UFMS	
Crisley de Souza Almeida Santana – UFMS	
Thalita Pereira da Silva – UFMS	
Júlyana Sueme Winkler Oshiro Galindo – UEMS	
CAPÍTULO 5.....	103
CURRÍCULO E FRACASSO ESCOLAR: A LEITURA COMO POSSIBILIDADE FRENTE AOS DESAFIOS	
Martinho Gilson Cardoso Chingulo	
Gislaine Franco de Moura	
Adriana Regina de Jesus Santos	
Marta Silene Ferreira Barros	

CAPÍTULO 6.....	118
CURRÍCULO, CIDADANIA E DEMOCRACIA: NOTAS PARA UMA LUTA ANTI-NEOCONSERVADORA	
Diego Correia Machado	
Diego Rosa	
Rogério Aguiar Sobrinho	
Rafael Marques Gonçalves	
CAPÍTULO 7.....	131
PRÁTICAS DOCENTES EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA	
Gisele Gomes Carvalho	
Mônica Aparecida Rodrigues Luppi	
CAPÍTULO 8.....	141
TROCAS ENRIQUECEDORAS: SAN MINIATO (ITÁLIA) E OURINHOS (BRASIL), FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Karina Jacob Monteiro	
Sandra Regina Ferreira de Oliveira	
CAPÍTULO 9.....	152
LIÇÕES DE RESILIÊNCIA E EMPATIA: O TRABALHO DOCENTE EM PORTUGAL DURANTE A PANDEMIA	
Susana Isabel Peixeiro Pereira	
Bravo Nico	
CAPÍTULO 10.....	167
ESCREVER O MESMO LIVRO E TRANSPOR FRONTEIRAS: CURRÍCULOS ANDANTES E CONTOS MIGRANTES	
Jader Janer Moreira Lopes	
Denise Vieira Franco	
Rafael Alberto González González	
CAPÍTULO 11.....	182
NA CIRANDA ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E HISTÓRIA, CABE MAIS UM? REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA	
João Fernando de Araújo	
Martinho Gilson Cardoso Chingulo	
Adriana Regina de Jesus Santos	
CAPÍTULO 12	199
PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL	
Samuel de Oliveira Rodrigues	
Sandra Aparecida Pires Franco	

CAPÍTULO 13	213
A PROPOSTA DE ELKONIN PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PELA ANÁLISE SONORA DA PALAVRA	
Janaina Damasco Umbelino	
CAPÍTULO 14	228
DOCÊNCIA POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MILITAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE	
Lívia Aparecida de Almeida e Sousa	
Vanessa Regina Pontes Ribeiro	
CAPÍTULO 15	243
CULTURA E MEMÓRIA NA/COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Itamar Cunha de Souza	
Joelma Ferreira Franzini	
Raimara Neves de Souza	
Rafael Marques Gonçalves	
CAPÍTULO 16	257
POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA AUTOBIOGRÁFICA	
William de Goes Ribeiro	
Janiara de Lima Medeiros	
Josienne Mazzini da Costa	
Aline Araújo da Silva	
CAPÍTULO 17.....	274
DA AUSÊNCIA À NARRATIVIDADE: DISCUSSÕES E TENSÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEVIDO À FRAGILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Altair Alberto Fávero – UPF	
Mateus Lorenzon – UPF	
Luiz Marcelo Darroz – UPF	
CAPÍTULO 18	290
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Giovanna Martins Capaci Rodrigues	
Ana Luiza Marques Pedraçoli	
Luiz Gustavo Tiroli	
Adriana Regina de Jesus Santos	
CAPÍTULO 19	306
O ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE E O DIREITO À EDUCAÇÃO	
Renato Henrique Rehder	
Bernadete Lema Mazzafera	

Cassio Cabral Santos

CAPÍTULO 20	321
ENTRE A PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E A JUSTIÇA TERRITORIAL: EDUCAÇÃO COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTOS REGIONAL ENDÓGENO NO BRASIL	
Paola Andressa Scortegagna Murilo Barche Alves	
CAPÍTULO 21.....	337
O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS	
Isaura Monica Souza Zanardini Rosane Toebe Zen Marina Garcia Lara Juliana Almeida Matos	
CAPÍTULO 22	351
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: IMPACTOS DA PLATAFORMIZAÇÃO NO CURRÍCULO E NO TRABALHO DOCENTE	
Vanderlisse Ribeiro Alves Bolgenhagen Robson Kleemann Eduardo da Rosa Duarte Luizane Schneider	
CAPÍTULO 23	364
CONTROLE E MERCADO: A CONVERGÊNCIA ENTRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL	
Cauê Lucas Azevedo da Silva Rafael Cauê Leite Fabrício Rafael Marques Gonçalves	
CAPÍTULO 24	381
TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL	
Cássia Kanarski Campanini Mariana Viana Niziolek Oswaldo Antônio Oriani Júnior Vitória Nascimento	
CAPÍTULO 25	399
INVENÇÕES CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO: CRIAÇÕES DOCENTES E DIFERENÇAS	
Rafael Ferreira de Souza Honorato Rallyane Ranielly Alves da Silva Juan Cleslay Pereira Ventura Gabriel César de Araújo	
CAPÍTULO 26	413

STORYTELLING NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O POTENCIAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA CRIAR UM PLANO DE AULA

Rosilda de Menezes

Helenara Regina Sampaio Figueiredo

Bernadete Lema Mazzafera

Juliana Gomes Fernandes

CAPÍTULO 27431

CURRÍCULO ENDÓGENO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: CONVERGÊNCIAS ENTRE SERVICE-LEARNING E UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONTEXTUALIZADA

Olavo Henrique de Souza Chicoski

Mario Prokopiuk

CAPÍTULO 28450

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES POLÍTICAS CURRICULARES NA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 02/2015

Maria das Dores Trajano Ribeiro – UFCG

Ângela Cristina Alves Albino – UFPB/UFCG

CAPÍTULO 29462

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO (2000-ATUALIDADE)

Angélica Ianqui Continho (doutoranda no PPE/UEM)

Mário Luiz Neves de Azevedo (professor na UEM)

CAPÍTULO 30479

CLASSES ADAPTADAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa Cristina Ferreira Silva da Silva

Moisés Ribeiro do Nascimento

Marcos Aurélio Campello Junior

Rogéria Torres Rocha

CAPÍTULO 31.....492

PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Lucas Henrique Barbosa Alves

Fabio Alexandre Borges

Fabiane Freire França

CAPÍTULO 32505

ENSINO DA TEMÁTICA AFRICANA E LEI 10.639/2003: ENTRE CONHECIMENTOS CURRICULARES E SABERES DOCENTES

Cleidiane Lemes de Oliveira

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Teodoro Adriano Costa Zanardi

CAPÍTULO 33	521
<i>"A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER":</i> ESCRIVIVÊNCIAS SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS	
Alex Sander da Silva	
Jéssica Vicência das Chagas Machado	
Glads Silva da Cunha dos Santos	
CAPÍTULO 34	536
O CAMINHO DAS ÁGUAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CICLO DA ÁGUA INFLUENCIADO PELAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS	
Nilson Alexandre Pereira de Carvalho	
Guilherme Antonio Finazzi	
CAPÍTULO 35.....	552
VESTINDO O PLÁSTICO: OFICINA DE REUTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ENSINO MÉDIO	
Manuela Isis de Brito Almeida	
Guilherme Antonio Finazzi	
CAPÍTULO 36	568
POLUIÇÃO DAS ÁGUAS COMO TEMA GERADOR NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA A PARTIR DE PROBLEMA DOS RIOS DE FEIRA DE SANTANA – BA	
Thaila Verena Pinho de Jesus	
Guilherme Antonio Finazzi	
CAPÍTULO 37	582
EXPLORAÇÃO DE CONCEITOS DE QUÍMICA E BIOLOGIA EMPREGANDO REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A QUALIDADE DAS ÁGUAS SUPERFICIAIS DE FEIRA DE SANTANA – BA	
Rafaela de Lima Oliveira	
Guilherme Antonio Finazzi	
CAPÍTULO 38	598
CAMINHOS FORMATIVOS PARA PROFESSORES: EXPLORANDO A MATEMÁTICA COM TECNOLOGIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
Vagner Campeão	
Karina Jacób Monteiro	
Sidney Lopes Sanchez Júnior	
CAPÍTULO 39	613
A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE: QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS POR ESSA TAREFA E COMO FORMENTÁ-LA?	
Claudecir dos Santos	
Jéssica Luana Casagrande	

CAPÍTULO 40.....	631
CÍRCULOS DE LEITURA NA GRADUAÇÃO: TESSITURAS LITERÁRIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	
Patrícia Barros Soares Batista Giane Maria da Silva	
CAPÍTULO 41	647
A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ALFABETIZAR CIENTIFICAMENTE: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS	
Mariana Vaitiekunas Pizarro	
CAPÍTULO 42	666
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Sandra Regina Mantovani Leite Jaqueline Delgado Paschoal	
CAPÍTULO 43	682
IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE UMA PEDAGOGA DA AMAZÔNIA	
Maria Andréia Moreira Jacqueline Lidiane de Souza Wendell Fiori de Faria	
CAPÍTULO 44	700
QUALIDADE PERCEBIDA NO INTERNATO MÉDICO: DIÁLOGO ENTRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E EXPECTATIVAS DISCENTES	
Luis Alberto Valotta Paulo Fernandes Saad Augusto Santana Palma Silva	
CAPÍTULO 45	717
NEUROCIÊNCIA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Juliana Gomes Fernandes – IFPR/UNOPAR Bernadete Lema Mazzafera – UNOPAR Luciane Guimarães Batistella Bianchini – UEM	
CAPÍTULO 46	726
SOCIOLOGIA/CIÊNCIA SOCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	
Jaqueline Fabeni dos Santos Ângela Maria de Sousa Lima	
CAPÍTULO 47	737
AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO: INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA PROMOVER COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS E INVESTIGATIVAS	
Eduardo Campechano-Escalona Isabel Cristina Díaz de Campechano	

Luis Orbegoso-Dávila
Ayolaida Rodríguez Miranda

CAPÍTULO 48	754
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS PARA O	
CURRÍCULO, PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	
David da Silva Pereira	
Aline de Souza Sanches	
Rômulo Rodrigo de França Patrício	
Silvana Dias Cardoso Pereira	

CAPÍTULO 49.....	771
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO FÉLIX QUILOMBOLA:	
FROTEIRA A SEREM TRANSPOSTAS	
Denílvia Andrade Texeira dos Santos	

CAPÍTULO 50	788
"ÁFRICA E BRASIL- NOSSAS RAÍZES": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A	
IMPLANTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE	
Vanessa Caroline da Cruz	

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	806
------------------------------------	------------

SOBRE OS AUTORES.....	808
------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

O currículo, a formação e trabalho docente constituem campos de disputas intensas e atravessadas por múltiplas determinações políticas, econômicas, culturais e ideológicas, nos quais confrontam-se projetos de sociedade, concepções de mundo e de educação, modos de organização do conhecimento e sentidos atribuídos à docência e à escola. Pensá-los como territórios a serem contestados implica reconhecer que sua configuração está longe de ser neutra ou técnica, pois se produz em meio a embates por visibilidade, reconhecimento e justiça social.

Esta obra coletiva, nasce justamente desse entendimento. Fruto de diálogos, pesquisas e experiências diversas, a coletânea *“Transpondo Fronteiras: Diálogos sobre Currículo, Formação e Trabalho Docente em Contextos Nacionais e Internacionais”* propõe uma leitura crítica e situada da educação, ancorada no compromisso com a pluralidade, a escuta dos sujeitos, a valorização das culturas locais e a construção de alternativas formativas e pedagógicas que resistam às lógicas de padronização, mercantilização e silenciamento.

Ao longo de 50 capítulos assinados por pesquisadoras(es), docentes e estudantes de distintas regiões e instituições do Brasil e do exterior, esta coletânea dá corpo a um conjunto potente de reflexões sobre as tensões e convergências que atravessam diferentes concepções e materializações de currículo, a formação inicial e continuada de professores e exercício cotidiano do trabalho docente em contextos plurais. Cada texto aqui apresentado é um convite à reflexão e à ação, reafirmando que a educação crítica, democrática e socialmente justa se constrói tanto por meio do enfrentamento das lógicas neoliberais e autoritárias, como também por meio de gestos criativos, emancipatórios e transformadores.

Oferecemos esta coletânea como um mosaico de resistências, em que o currículo é compreendido enquanto lugar de travessia, denúncia e construção. Ao transpor fronteiras – geográficas, epistemológicas e políticas – afirma a urgência de compreender a educação

como prática de liberdade, questionamento e compromisso com a democracia em diferentes manifestações.

Assim, a proposta de reunir experiências de pesquisas de autores atuantes no campo da Educação em diferentes países e regiões e instituições do Brasil, reafirma o compromisso com uma educação crítica, plural e transformadora que reconhece a docência como prática política e o currículo como campo aberto à contestação.

No Capítulo 1, Martinho Gilson Chingulo, Adriana Regina de Jesus Santos e Miguel da Piedade Satyambula discutem a pedagogia como campo de disputa, analisando, em perspectiva histórica, como diferentes concepções pedagógicas impactam o currículo e a formação docente, especialmente frente às pressões neoliberais por padronização, produtividade e eficiência.

O Capítulo 2, de Rafael Bianchi Silva e Fábio Cardoso Lopes, propõe reflexões sobre a liquidez da contemporaneidade a partir de Bauman, analisando seus impactos na formação humana, no currículo escolar e no trabalho docente, especialmente diante da racionalidade neoliberal que subordina a educação às lógicas de mercado e desempenho.

Letícia Bassetto Secorum e Adriana Regina de Jesus Santos, no Capítulo 3, analisam a Base Nacional Comum para a Formação Docente, destacando as tensões entre currículo, competências e lógica de mercado, e questionando os impactos dessas diretrizes nos processos formativos e no papel crítico da docência na educação básica.

No Capítulo 4, pesquisadores Christian Muleka Mwewa, Crisley de Souza Almeida Santana, Thalita Pereira da Silva e Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo analisam o espaço escolar na comunidade Wayuu como território de construção de identidades culturais, evidenciando a interculturalidade vivida na Educação Infantil e seus efeitos na formação e no trabalho docente voltados ao reconhecimento, à diversidade e à transformação social.

O Capítulo 5, assinado por Martinho Gilson Chingulo, Gislaine Franco de Moura, Adriana Regina de Jesus Santos e Marta Silene Ferreira Barros discute o currículo como instrumento de enfrentamento ao fracasso escolar, destacando a leitura como prática formativa e humanizadora. O autor analisa como a inserção intencional da leitura no currículo pode promover justiça social e contribuir para a formação crítica desde a infância.

No Capítulo 6, Diego Correia Machado, Diego Rosa, Rogério Aguiar Sobrinho e Rafael Marques Gonçalves debatem currículo, cidadania e democracia, evidenciando como o avanço do neoconservadorismo nas políticas educacionais ameaça a formação crítica e o trabalho docente, ao restringir o papel da escola como espaço de resistência e participação cidadã.

Gisele Gomes Carvalho e Mônica Luppi, no Capítulo 7, exploram as práticas docentes em contextos internacionais, com foco na educação intercultural nas escolas de fronteira. As autoras destacam o papel do currículo e da formação docente na promoção do diálogo entre culturas, fortalecendo a inclusão, a justiça social e a cidadania.

No Capítulo 8, Karina Monteiro e Sandra Oliveira compartilham uma experiência formativa entre Brasil e Itália, revelando trocas pedagógicas enriquecedoras. O capítulo evidencia como o diálogo entre contextos culturais distintos fortalece o currículo da Educação Infantil e amplia a formação docente a partir da escuta, da pesquisa e da valorização dos territórios.

O Capítulo 9, de Susana Pereira e Bravo Nico, traz lições de resiliência e empatia ao analisar o trabalho docente em Portugal durante a pandemia. Os autores refletem sobre os impactos do ensino remoto nas práticas pedagógicas, no bem-estar dos professores e na necessidade de reinventar o currículo em tempos de crise.

No Capítulo 10, Jader Lopes, Denise Franco e Rafael González exploram os “currículos andantes” e os “contos migrantes” como formas de transposição de fronteiras educacionais, culturais e afetivas. A partir de narrativas de migração, propõem uma escuta sensível ao outro como eixo formativo e ato político de currículo vivo.

O Capítulo 11, com João Fernando de Araújo, Martinho Chingulo e Adriana de Jesus Santos, revisita a pedagogia histórico-crítica como base para pensar o currículo enquanto mediação entre cultura, história e educação, defendendo uma formação docente comprometida com a humanização e com a apropriação crítica do saber escolar.

Samuel Rodrigues e Sandra Franco, no Capítulo 12, discutem práticas de leitura à luz da teoria histórico-cultural e sua contribuição para a formação omnilateral, destacando o papel da leitura na emancipação dos sujeitos, no desenvolvimento do pensamento teórico-crítico e na superação de formas alienadas de educação.

O Capítulo 13, de Janaina Umbelino, apresenta a proposta de Elkonin para o ensino da leitura e da escrita, com foco na análise sonora da palavra, ressaltando a importância dessa abordagem para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a apropriação do sistema alfabético, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e nas contribuições de Vigotski.

No Capítulo 14, Livia de Almeida e Vanessa Ribeiro analisam a docência por competências no ensino militar, com foco no Curso de Preparação de Instrutores da UNIFA. Fundamentado na Teoria da Atividade e na abordagem histórico-cultural, o estudo destaca desafios e potencialidades na formação pedagógica, buscando articular domínio técnico, mediação didática e agência dos instrutores.

No Capítulo 15, Itamar Souza, Joelma Franzini, Raimara Neves e Rafael Gonçalves refletem sobre a formação docente a partir das noções de cultura e memória, ressaltando a importância dos saberes locais e das memórias coletivas na Amazônia. O texto destaca a necessidade de integrar essas experiências ao currículo, promovendo uma formação crítica e contextualizada que valorize as práticas culturais e a oralidade dos territórios.

O Capítulo 16, com William Ribeiro e equipe, explora a metodologia autobiográfica como ferramenta para problematizar políticas curriculares e formação docente no Brasil. O texto propõe ampliar sentidos e desafiar discursos hegemônicos, valorizando a voz dos sujeitos e suas trajetórias para fomentar uma reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos na construção do currículo e da formação de professores.

Altair Fávero e colaboradores, no Capítulo 17, discutem as tensões em torno do currículo na Educação Infantil, evidenciando como a fragilização da formação docente, impulsionada pela massificação do ensino à distância e pela comodificação da docência, desafia a implementação de um currículo narrativo que valorize o cotidiano infantil e as práticas pedagógicas éticas, políticas e estéticas nessa etapa essencial da educação básica.

O Capítulo 18, com Giovanna Rodrigues e equipe, apresenta um estudo bibliográfico que mapeia a produção científica recente sobre Educação em Direitos Humanos e formação docente. O capítulo destaca as principais implicações da formação de professores para consolidar uma cultura de direitos humanos na contemporaneidade, ressaltando desafios, perspectivas e práticas educativas alinhadas às demandas sociais atuais.

Renato Rehder e colaboradores, no Capítulo 19, analisam o direito à educação de adolescentes privados de liberdade, enfatizando a importância da oferta educacional como instrumento de ressocialização. O capítulo discute os desafios legais, pedagógicos e institucionais para garantir acesso efetivo à educação nesses contextos, destacando o papel do Estado e dos profissionais na promoção da cidadania e no desenvolvimento integral desses jovens.

No Capítulo 20, Paola Scortegagna e Murilo Alves discutem a relação entre padronização curricular, justiça territorial e desenvolvimento regional endógeno. O texto analisa criticamente como a uniformização curricular, especialmente pela BNCC, pode agravar desigualdades regionais ao negligenciar saberes locais, e propõe um currículo crítico-emancipatório que articule conhecimentos universais e territoriais para fomentar a justiça social e o desenvolvimento sustentável das regiões brasileiras.

Isaura Zanardini e Rosane Toebe Zen, no Capítulo 21, analisam o trabalho docente diante das relações público-privadas. O capítulo examina como o regime de acumulação flexível e a lógica neoliberal influenciam as condições laborais dos professores em instituições públicas, destacando a precarização do trabalho e o impacto das práticas privatistas na educação pública, além de discutir as contradições e desafios para a atuação docente em contextos marcados por essas relações.

No Capítulo 22, Vanderlisse Bolgenhagen e Robson Kleemann investigam os impactos da plataformização e da mercantilização no currículo e no trabalho docente no Estado do Paraná. A análise crítica destaca como a incorporação de plataformas digitais mediadas por grandes corporações reforça a padronização curricular e a lógica neoliberal, afetando a autonomia pedagógica e ampliando a influência do mercado na educação pública estadual.

Cauê Silva e colaboradores, no Capítulo 23, denunciam a convergência entre a reforma do ensino médio e a militarização das escolas públicas, evidenciando como ambas as políticas refletem interesses neoliberais e autoritários. O capítulo analisa criticamente o desmonte curricular e a precarização da educação, assim como a violação de direitos nas escolas militarizadas, mostrando os efeitos dessa articulação sobre a formação crítica e a autonomia dos estudantes.

O Capítulo 24, de Cássia Campanini e colaboradores, defende o trabalho colaborativo como estratégia essencial para o letramento digital na formação de professores. Destaca que a colaboração entre educadores fortalece a troca de experiências, amplia saberes e promove práticas pedagógicas críticas e inovadoras, sendo fundamental para o desenvolvimento profissional e a ressignificação do uso das tecnologias digitais na educação.

Rafael Honorato e colaboradores, no Capítulo 25, discutem as invenções curriculares e as criações docentes no Ensino Médio, destacando as tensões entre as políticas públicas neoliberais e neoconservadoras e as práticas escolares locais. Eles analisam como os professores resistem e reinventam o currículo diante das imposições oficiais, promovendo diferenças e novas possibilidades educativas.

No Capítulo 26, Rosilda Menezes e Helenara Regina Sampaio Figueiredo investigam o uso da inteligência artificial, especialmente o ChatGPT®, no planejamento pedagógico da Educação Infantil, destacando o potencial do storytelling para engajar crianças por meio de narrativas lúdicas e inovadoras que ampliam as práticas docentes e favorecem a aprendizagem significativa.

O Capítulo 27, de Olavo Chicoski e Mario Prokopiuk, propõe um currículo endógeno que valoriza os saberes locais e promove uma aprendizagem contextualizada por meio da integração da metodologia do service-learning. Essa abordagem articula teoria e prática, engajando os estudantes em ações comunitárias que favorecem o desenvolvimento acadêmico, social e crítico, contribuindo para a formação de sujeitos ativos e transformadores em suas realidades.

No Capítulo 28, Maria Trajano e Ângela Albino analisam as representações políticas presentes na Resolução 02/2015, destacando seus avanços normativos e os desafios enfrentados na formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva. O estudo relaciona fundamentos legais, como a LBI e a LDB, com a prática pedagógica, enfatizando a importância da articulação entre teoria e ação reflexiva para promover uma formação docente comprometida com a inclusão.

Angélica Coutinho e Mário Azevedo, no Capítulo 29, discutem a formação de professores para a Educação Especial a partir das orientações da UNESCO, destacando as

relações entre as políticas nacionais brasileiras e as diretrizes internacionais desde 2000. Eles analisam como essas influências moldam a organização da formação docente, considerando os contextos político, econômico e ideológico que impactam a implementação das práticas inclusivas no país.

No Capítulo 30, Andréa da Silva e Moisés Ribeiro do Nascimento refletem sobre as classes adaptadas e a formação continuada de professores, discutindo estratégias inovadoras para acolhimento de estudantes com deficiência no ensino fundamental. Eles analisam os desafios da inclusão escolar e destacam a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da capacitação docente para lidar com as demandas específicas desses alunos.

Lucas Alves e Fabio Alexandre Borges, no Capítulo 31, propõem práticas formativas inclusivas no Ensino Superior, analisando os desafios e avanços na incorporação da Educação Especial e Inclusiva nos currículos dos cursos de Pedagogia. Eles destacam a necessidade de articular teoria e prática, promovendo um currículo que valorize a diversidade e a equidade na formação docente.

O Capítulo 32, de Cleidiane Oliveira e Letícia Mendonça Lopes Ribeiro, trata do ensino da temática africana com base na Lei 10.639/2003 e sua articulação com os saberes docentes, destacando a importância de integrar conhecimentos históricos e historiográficos africanos à formação dos professores para promover uma educação antirracista. Elas discutem desafios na implementação da lei e a necessidade de superar abordagens eurocêntricas no currículo escolar.

Alex Sander da Silva e Jéssica Vicência das Chagas Machado, no Capítulo 33, compartilham experiências de estudantes negros e negras de pedagogia sobre currículo e relações étnico-raciais na formação docente. Discutem a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, destacando desafios e potencialidades para uma educação antirracista que reconheça e combata as opressões históricas enfrentadas pela população negra no Brasil.

Nilson de Carvalho e Guilherme Finazzi, no Capítulo 34, apresentam uma sequência didática inovadora que relaciona o ciclo da água às mudanças climáticas, visando o Ensino Médio. A proposta integra conceitos teóricos e atividades práticas para promover a

compreensão crítica dos impactos ambientais, ressaltando a importância da preservação dos recursos hídricos e estimulando a conscientização sobre sustentabilidade e as consequências das ações humanas no ciclo hidrológico.

O Capítulo 35, de Manuela Almeida e Guilherme Finazzi, apresenta uma oficina prática de reutilização de plásticos como ferramenta didática para a Educação Ambiental no Ensino Médio. A proposta visa sensibilizar os estudantes sobre os impactos do consumo excessivo e fomentar atitudes sustentáveis, promovendo reflexão crítica, interdisciplinaridade e engajamento coletivo na busca por soluções para a poluição plástica.

Thaila Pinho e Guilherme Finazzi, no Capítulo 36, abordam a poluição das águas como tema gerador no ensino de Química, contextualizando problemas dos rios Jacuípe e Subaé em Feira de Santana-BA. Propõem uma abordagem que integra teoria, experimentação e reflexão crítica para promover a conscientização ambiental e formar cidadãos aptos a enfrentar desafios socioambientais locais e globais.

O Capítulo 37, com Rafaela Oliveira e Guilherme Finazzi, discute conceitos de Química e Biologia a partir da qualidade das águas superficiais de Feira de Santana-BA. Através de uma revisão bibliográfica, propõe uma abordagem didática que conecta conteúdos científicos à análise dos impactos da poluição hídrica, promovendo a conscientização ambiental e a aprendizagem contextualizada para estudantes do Ensino Médio.

No Capítulo 38, Vagner Campeão e Karina Jacob Monteiro exploram o uso das tecnologias digitais na formação matemática na primeira infância. Destacam que, ao integrar recursos como jogos, simuladores e aplicativos ao brincar e à investigação, as TDICs favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico e da linguagem matemática, ressaltando o papel fundamental do professor como mediador que cria ambientes de aprendizagem significativos e interativos.

Claudecir dos Santos e Jéssica Casagrande, no Capítulo 39, investigam a atratividade da profissão docente, analisando os agentes responsáveis por promovê-la. Partem da valorização da carreira, envolvendo formação, condições de trabalho, carreira e

remuneração, e relacionam dados do Plano Nacional de Educação e da OCDE para discutir desafios e estratégias de fortalecimento da docência no Brasil.

O Capítulo 40, de Patrícia Batista e Giane Silva, destaca os círculos de leitura como práticas formativas na graduação, promovendo a compreensão crítica da literatura e fortalecendo a formação inicial docente. A proposta valoriza o diálogo entre diferentes instituições para enriquecer a experiência literária e a prática educativa.

Mariana Pizarro, no Capítulo 41, analisa a formação inicial do pedagogo para a alfabetização científica, destacando a importância de integrar conhecimentos científicos e práticas pedagógicas. O texto ressalta a necessidade de formar profissionais capazes de desenvolver uma compreensão crítica da ciência em crianças, contribuindo para a construção de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

O Capítulo 42, de Sandra Mantovani e Jaqueline Paschoal, traz reflexões sobre a formação docente na Educação Infantil, destacando avanços e retrocessos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. As autoras enfatizam a necessidade de uma formação crítica, ética e política, que valorize a identidade dos profissionais e promova o reconhecimento social e a valorização do trabalho docente nessa etapa essencial da educação básica.

Maria Andréia Moreira e Jacqueline Lidiane de Souza, no Capítulo 43, analisam como o estágio supervisionado impacta a formação da identidade profissional de pedagogas na Amazônia, ressaltando sua importância para integrar teoria e prática, favorecer a reflexão crítica e fortalecer a construção do papel docente em contextos escolares regionais.

No Capítulo 44, Luis Valotta e Paulo Fernandes Saad discutem as percepções dos estudantes sobre a qualidade do internato médico, evidenciando as contradições entre diretrizes curriculares e práticas institucionais, além dos desafios relacionados à infraestrutura, assédio e currículo oculto que impactam diretamente a formação e a experiência discente.

Juliana Fernandes e Bernadete Lema Mazzafera, no Capítulo 45, exploram a interface entre neurociência e os processos de ensino-aprendizagem, destacando a importância da neuroplasticidade e da tríade funcional da aprendizagem — funções cognitivas, conativas e executivas — para entender como memória, emoções e atenção

influenciam a aquisição e a retenção do conhecimento, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes.

Jaqueline Fabeni e Ângela Lima, no Capítulo 46, analisam o lugar das Ciências Sociais nos anos finais do Ensino Fundamental, enfatizando os desafios e possibilidades de integrar conteúdos sociológicos a essa etapa escolar. Elas discutem como a formação docente e o currículo podem articular-se para tornar acessíveis temas complexos, valorizando os estudantes como sujeitos sociais ativos e culturais, capazes de construir conhecimento crítico e significativo.

No Capítulo 47, Eduardo Campechano e Isabel Cristina Díaz de Campechano propõem uma intervenção didática voltada à promoção da autonomia e do pensamento crítico no ensino de competências discursivas e investigativas. A proposta, aplicada com estudantes universitários, utiliza metodologias ativas como o Aprendizado Baseado em Desafios para fortalecer a autorregulação e o engajamento crítico na produção científica, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

No capítulo 48, David da Silva Pereira e colegas discutem os desafios da curricularização da extensão universitária, destacando suas implicações para o currículo, a formação e o trabalho docente, com foco em práticas dialógicas, éticas e emancipatórias que promovem a autoformação e a integração entre ensino, extensão e comunidade.

No capítulo 49, Denília Andrade Teixeira dos Santos avalia as práticas pedagógicas na Escola Municipal São Félix Quilombola, destacando os desafios enfrentados diante do racismo estrutural e da imposição de um currículo colonizado que muitas vezes desconsidera a identidade cultural quilombola, limitando a implementação de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Por fim, no capítulo 50, Vanessa Caroline da Cruz aborda a relação África-Brasil no contexto do trabalho docente, apresentando uma proposta pedagógica para a implementação da Lei n. 10.639/03. Ela destaca desafios como o eurocentrismo presente no ensino, a ausência de formação adequada dos professores e a marginalização dos saberes africanos, defendendo práticas educativas que valorizem a história e cultura afro-brasileira como instrumentos essenciais para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo estrutural nas escolas.

Esta coletânea configura-se como um mosaico de resistências, em que o currículo é compreendido como lugar de travessia, denúncia e construção. Ao reunir autores de diversas regiões e instituições, esta obra reafirma o compromisso com uma educação crítica, plural e transformadora, que reconhece a docência como prática política e o currículo como campo aberto à contestação.

Destarte, a publicação desta obra foi possível graças ao apoio institucional e financeiro de dois importantes projetos de pesquisa: *“Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”* financiado e vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do EDITAL Nº 12/2021 - Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia (processo nº 88887.694214/2022-00) e *“Implantação e consolidação do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação em Educação Básica Pública – NAPI Educação do Futuro”* financiado e vinculado à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. O incentivo de ambos os projetos foi fundamental para a articulação e consolidação deste trabalho coletivo.

Que esta obra possa contribuir com novos debates, inspirar práticas transformadoras e reafirmar a esperança na educação como um bem público, ético e socialmente comprometido.

Luiz Gustavo Tiroli
João Fernando de Araújo
Adriana Regina de Jesus Santos
Rafael Bianchi Silva
Marília Evangelina Sota Favinha

Universidade Estadual de Londrina (Paraná, Brasil)
Universidade de Évora (Évora, Portugal)
28 de julho de 2025

PREFACE

As *Transpondo Fronteiras* powerfully illustrates, we find ourselves in an age where critical education is not merely a scholarly pursuit, but a vital, urgent struggle in the fight against the global rise of authoritarianism. Education, in its deepest sense, is not only the spark that ignites mass consciousness, but fundamental to the nature of politics itself.

As Steven Levitsky and Daniel Ziblatt note in *How Democracies Die*, authoritarianism no longer announces itself with marching boots or military coups. It now emerges through culture, through the seductive rhythms of social media, viral spectacles, and the normalization of cruelty. Today, culture is not just a backdrop to politics and historical amnesia; it is politics embedded in the erasure of historical memory. It teaches us how to see, what to remember, whom to fear, and what to forget. In this age of resurgent authoritarianism, culture functions as a powerful pedagogy of domination.

We are living through a dismal age, one where anti-intellectualism is no longer masked, but paraded as a form of virtue. A fascist monoculture thrives, dull and mechanized, overrun by wooden stuntmen, empathy-hating billionaires, and artists like Kanye West who unashamedly praise Hitler. Meanwhile, podcast ventriloquists spew algorithmic bile into the void. In the ruins of the university, too many so-called leaders and their bureaucratic accountants now lend legitimacy to what Herbert Marcuse once called “scholarshit,” a travesty of thought, dressed in the empty rituals of managerial reason, budget-cutting cruelty, and unapologetic brutality. “Scholarshit” masquerades as intellectual discourse while stripping it of genuine engagement with critical inquiry. It thrives on jargon and pretension, prioritizing form over substance, and favoring self-congratulatory cleverness over meaningful argument. In its hollow rhetoric, the complexities of society are reduced to buzzwords and superficial analyses, its practitioners more concerned with appearing intellectually sophisticated than engaging in any real critique. This approach to scholarship fosters intellectual laziness, encouraging an atmosphere where complexity is simplified, nuance is erased, and true critical thought is marginalized in favor of what passes for cleverness but lacks depth or insight. Never has the need for critical education and a shift in mass consciousness been more urgent. Never

has it been more crucial to recognize education as both a force for empowerment and as powerful mode of colonization."

In an age when instrumentalism and techno-fascism dominates the culture, reducing education to mere training and suffocating pedagogy under the weight of indoctrination, it becomes more urgent than ever to reclaim the university as a space for reflection, critique, and ethical imagination. Instrumentalism erases social responsibility, dismisses matters of justice, and detaches learning from the deeper relations of power. It exchanges depth for compliance and, in the process, robs education of its emancipatory promise.

We have witnessed this logic unfold in so-called liberal movements like "teaching to the test" and in the ongoing proliferation of Teaching and Learning Centers, which often reduce education to a toolbox of technical skills. As Ariella Aïsha Azoulay warns, these practices resemble the workings of "imperial technologies", systems designed to manage learning without nurturing an awareness of injustice, to flatten thought, and to detach education from the struggle for democratic agency and pedagogical citizenship.

Consider Elon Musk, hailed by some as a visionary for creating Tesla and fueling fantasies of colonizing Mars. Beneath this gleaming myth, however, lies a far more disturbing reality. Musk has made Nazi salutes, trafficked in dangerous conspiracy theories, and, as Michelle Goldberg noted in *The New York Times*, exhibits a chilling disdain for empathy, paired with "breathless cruelty." This cruelty is not abstract; it manifests in the real world, where the policies Musk champions have contributed to the deaths of hundreds of thousands of children in Africa. His power is not merely technological; it is ideological, shaping a culture that confuses megalomania with genius and elevates indifference to suffering as a mark of strength. This is more than a collapse of civic literacy, it is a toxic poison, destroying any vestige of civic consciousness, solidarity, and social responsibility.

Cruelty has become the currency of power, the measure by which dominance is asserted and human worth discarded. Bill Gates, in a moment of moral clarity, acknowledged the gravity of shuttering USAID, conceding that he "bore the responsibility of risking a resurgence of diseases such as measles, HIV, and polio." But his warning grew even more damning when, in *The Financial Times*, he described Elon Musk—once heralded as a symbol of techno-utopian promise—as "the world's richest man killing the world's poorest children." Yet even Gates understates the larger architecture of violence at work.

Trump's so-called "beautiful budget bill" is not merely a policy document—it is a blueprint for social abandonment, a death sentence rendered in the language of austerity. It slashes funding for child nutrition programs, strips health care from millions, and eviscerates what remains of the social state. In its wake rises a machinery of disposability—a punishing state that targets the poor, the vulnerable, and people of color, turning the politics of governance into a war zone where compassion is silenced and suffering normalized. This is gangster capitalism on steroids--unleashed, utterly devoid of any social responsibility and drunk on its own greed, power, corruption, and fascist principles.

This silence speaks to a deeper void in higher education, one that raises crucial questions about the burden of conscience in education. It is no longer enough to champion STEM disciplines while starving the liberal arts and humanities. It is not enough for humanities students to dwell only in critique, disconnected from the technological world around them. What we need is a fusion of literacies, a pedagogy that teaches technical competence without sacrificing moral imagination; a pedagogy that nurtures civic literacy, historical awareness, the capacity to think beyond disciplines, and the courage to cross borders of culture, identity, and thought.

The attacks facing higher education today are more than a political or economic crisis, they also speak to a cultural catastrophe, a struggle over civic consciousness, critical literacy, and the promise of higher education as a democratic public good. Higher education has become prime target because it offers the promise to students of pedagogical citizenship—a pedagogy that enables young people to attentive, critical, knowledgeable, and able to hold power accountable. That is why higher education is viewed as dangerous to the authoritarian neanderthals attacking higher education. At the core of the crackdown on higher education is a project that successfully enables society to forget how to think, to feel, and to remember, practices that provide a fertile ground for creating fascist subjects. Under such conditions, grotesque acts become normalized, children are starved in Gaza, immigrant families are torn apart, and the horror of state terrorism fades into the background noise of spectacle and distraction.

And yet, culture remains a vital site of possibility. José Mujica, former president of Uruguay, reminded us that real change does not begin with laws or institutions, but with the values that shape how people see the world. You cannot build a society rooted in justice with individuals trained to prize greed, selfishness, and domination. As he put it, "You can't

construct a new kind of future with people whose hearts still belong to the old one.” The struggle for radical democracy must begin in the realm of culture, where imagination is nurtured, public conscience awakened, and the seeds of transformation take root.

Language itself has been hijacked, bent to the will of a colonizing legacy steeped in hatred, disposability, genocide, and a culture of unapologetic cruelty. Neo-Nazis march without shame, white supremacists shape the conservative cultural machinery, and racist policies are no longer whispered but codified. Nazi salutes are back in fashion. Universities are increasingly transformed into sites of indoctrination and surveillance, more attuned to the logic of police precincts than places of critical learning. Students who dare to protest the genocidal assault on Palestinians in Gaza are abducted, vilified, and silenced. The most powerful white nationalist on the planet parades corruption as a political virtue and deploys state terror as a primary tool of governance. Solidarity is reconfigured into communities of hate, while resistance to fascism is rebranded as terrorism. Beneath these crimes against humanity lies a culture hollowed out by the absence of reason, moral clarity, and the capacity to hold power accountable. The ghost of fascism has not merely returned; it has taken up residence and been made ordinary.

The age of lofty visions has been cast aside, discarded like ideological refuse. Yet without such visions, rooted in the hard labor and hopeful promise of democracy and the critical function of education, we are left adrift. In their place stand administrators who act as high-powered accountants, students shaped by a culture of commodification and conformity, and a precarious academic labor force paid less than Wall-Mart greeters and clerks. Meanwhile, racism, white nationalism, and Christian fundamentalism gather momentum, extinguishing the flickering lights that once illuminated the path toward a radical democracy. When higher education no longer serves as a vessel for ethical imagination and collective hope, it becomes complicit in its own undoing, and with it, democracy itself teeters on the edge.

As educators, we must fight for a vision of higher education as both sanctuary and catalyst, a place where democracy is not only studied but enacted, where students are not trained to be efficient machines, but cultivated into thinking, feeling, and acting human beings. We need an education in which a culture of questioning is not punished but nurtured, where talking back is a civic virtue, and where the pursuit of equity and justice is central to the very purpose of teaching and learning. Such an education must be grounded

in the principles of civic literacy, historical consciousness, and a systemic understanding of power—one that connects private troubles to public issues and expands the possibilities for individual and collective agency.

This is the foundation upon which a radical democracy must be built, and it is the defining pedagogical task of our time. If we fail in this responsibility, higher education will surrender its role as a vital civic sphere—one essential to producing the narratives, knowledge, and capacities that sustain the promise of equality, justice, freedom, and compassion. In abandoning that mission, it will not merely falter; it will aid in its own unraveling. And with it, democracy will edge ever closer to collapse. Donald Trump understands this. That is why he fears critical education. That is why he wages war on it.

In conclusion, the critical reflections presented in *Transpondo Fronteiras: Dialogues on Curriculum, Teacher Education, and Teaching Work in National and International Contexts* serve as a powerful reminder of the vital role education plays in the defense of democratic values. This collection stands as a testament to the collective action of researchers, educators, and students who are dedicated to creating a world of just, inclusive, and equitable education. Through its exploration of curriculum as a contested space, this work challenges the standardization and commodification that threaten the very core of teaching and learning.

I believe this text could serve as a foundation, especially regarding the urgent struggle against contemporary authoritarianism through the revaluation of critical education as a practice of freedom, citizenship, and cultural and political resistance. It explores how curriculum and teacher education constitute spaces of conflict and resistance through intellectual activity—this is the very purpose of the collective work presented here.

As we face an era where authoritarianism and fascist ideologies are gaining ground, the book's call for resistance is more urgent than ever. It underscores that education is not a neutral enterprise but a battleground where the future of democracy is forged. The contributors remind us that curriculum and teacher education must remain spaces for imagination, ethical engagement, and critical thinking, rather than being reduced to tools of indoctrination and control.

May *Transpondo Fronteiras* inspire educators, researchers, and activists to continue pushing the boundaries of knowledge and practice in pursuit of a truly

transformative education. The fight for education as a force for liberation is, indeed, a fight for the future of democracy itself.

Henry Giroux

Honorary Doctorate recipient from Memorial University (Canada), Chapman University (California), University of the West of Scotland, the Center for Latin American Studies in Inclusive Education (CELEI), and Complutense University of Madrid. Professor in the Department of Cultural Studies at the Faculty of Humanities, McMaster University. Hamilton, Ontario, Canada

July 4, 2025

PREFÁCIO

Como Transpondo Fronteiras ilustra de forma contundente, vivemos em uma era em que a educação crítica não é apenas um empreendimento acadêmico, mas uma luta vital e urgente contra a ascensão global do autoritarismo. A educação, em seu sentido mais profundo, não é apenas a centelha que desperta a consciência coletiva, mas um elemento fundamental da própria política.

Como observam Steven Levitsky e Daniel Ziblatt em *Como as Democracias Morrem*, o autoritarismo já não se anuncia com botas marchando ou golpes militares. Agora, ele emerge por meio da cultura, dos ritmos sedutores das mídias sociais, dos espetáculos virais e da normalização da crueldade. Hoje, a cultura não é apenas pano de fundo para a política e a amnésia histórica; ela é a própria política, incorporada no apagamento da memória histórica. Ela nos ensina a enxergar, a lembrar, a temer e a esquecer. Nesta era de autoritarismo ressurgente, a cultura funciona como uma poderosa pedagogia da dominação.

Vivemos uma era sombria, na qual o anti-intelectualismo não está mais disfarçado, mas é exibido como forma de virtude. Uma monocultura fascista prospera, opaca e mecanizada, dominada por marionetes vazias, bilionários que odeiam empatia e artistas como Kanye West, que elogiam Hitler sem pudor. Enquanto isso, ventríloquos de podcasts espalham ódio algorítmico no vazio. Entre os escombros da universidade, muitos dos chamados líderes e seus contadores burocráticos hoje conferem legitimidade ao que Herbert Marcuse chamou de *"scholarshit"* — uma paródia do pensamento, disfarçada sob os rituais vazios da razão gerencial, da crueldade orçamentária e da brutalidade sem remorso.

"Scholarshit" se disfarça de discurso intelectual enquanto elimina o engajamento genuíno com a investigação crítica. Alimenta-se de jargões e pretensões, prioriza a forma em detrimento do conteúdo e valoriza a esperteza autocongratatória em lugar de argumentos significativos. Em sua retórica vazia, as complexidades da sociedade são reduzidas a palavras de efeito e análises superficiais; seus praticantes preocupam-se mais em parecer sofisticados do que em realizar críticas reais. Essa abordagem promove a preguiça intelectual e cria um ambiente em que a complexidade é simplificada, a nuance

apagada e o pensamento crítico marginalizado em favor de um brilhantismo sem profundidade. Jamais foi tão urgente a necessidade de uma educação crítica e de uma mudança na consciência coletiva. Jamais foi tão crucial reconhecer a educação tanto como uma força de empoderamento quanto como um potente modo de colonização.

Num tempo em que o instrumentalismo e o tecno-fascismo dominam a cultura, reduzindo a educação à mera capacitação e sufocando a pedagogia sob o peso da doutrinação, torna-se mais urgente do que nunca reivindicar a universidade como espaço de reflexão, crítica e imaginação ética. O instrumentalismo apaga a responsabilidade social, despreza a justiça e dissocia o aprendizado das relações profundas de poder. Troca profundidade por obediência e, nesse processo, rouba da educação sua promessa emancipadora.

Temos testemunhado essa lógica em movimentos ditos liberais como o *ensinar para o teste*, e na proliferação de Centros de Ensino e Aprendizagem, que frequentemente reduzem a educação a um conjunto de habilidades técnicas. Como alerta Ariella Aïsha Azoulay, essas práticas se assemelham ao funcionamento de *tecnologias imperiais* — sistemas projetados para gerenciar o aprendizado sem cultivar a consciência da injustiça, para achatar o pensamento e dissociar a educação da luta por agência democrática e cidadania pedagógica.

Considere Elon Musk, aclamado por alguns como visionário por criar a Tesla e alimentar fantasias de colonização de Marte. Por trás desse mito brilhante, porém, esconde-se uma realidade muito mais perturbadora. Musk fez saudações nazistas, propagou teorias conspiratórias perigosas e, como observou Michelle Goldberg no *New York Times*, exhibe um assustador desprezo pela empatia, combinado a uma “crueldade ofegante”. Essa crueldade não é abstrata; manifesta-se no mundo real, onde as políticas promovidas por Musk contribuíram para a morte de centenas de milhares de crianças na África. Seu poder não é apenas tecnológico; é ideológico, moldando uma cultura que confunde megalomania com genialidade e que eleva a indiferença ao sofrimento como sinal de força. Isso vai além do colapso da alfabetização cívica — é um veneno tóxico que destrói os últimos vestígios de consciência cívica, solidariedade e responsabilidade social.

A crueldade tornou-se moeda de poder, medida pela qual se afirma a dominação e se descarta o valor humano. Bill Gates, em um raro momento de clareza moral, reconheceu a gravidade de encerrar a USAID, admitindo que “assumia o risco de ressurgência de

doenças como sarampo, HIV e poliomielite.” Mas sua advertência tornou-se ainda mais contundente quando, no *Financial Times*, descreveu Elon Musk — outrora símbolo de um tecno-utopismo promissor — como “o homem mais rico do mundo matando as crianças mais pobres do mundo.” Ainda assim, Gates subestima a arquitetura maior da violência em curso. O chamado “belo orçamento” de Trump não é apenas um documento de política — é um projeto de abandono social, uma sentença de morte redigida na linguagem da austeridade. Ele corta verbas para programas de nutrição infantil, retira assistência médica de milhões e destrói o que resta do estado social. Em seu rastro, ergue-se uma máquina de descartabilidade — um estado punitivo que persegue os pobres, os vulneráveis e os não brancos, transformando a política de governo em zona de guerra, onde a compaixão é silenciada e o sofrimento, normalizado. Este é o capitalismo gangster, em estado puro — descontrolado, sem qualquer senso de responsabilidade social, embriagado por sua própria ganância, poder, corrupção e princípios fascistas.

Esse silêncio revela um vazio profundo no ensino superior, um vazio que levanta questões cruciais sobre o peso da consciência na educação. Não basta mais exaltar as disciplinas *STEM* (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) enquanto se condena à fome as artes e humanidades. Não é suficiente que estudantes de humanidades permaneçam apenas na crítica, desconectados do mundo tecnológico ao seu redor. O que precisamos é de uma fusão de letramentos, uma pedagogia que ensine competência técnica sem sacrificar a imaginação moral; uma pedagogia que cultive a alfabetização cívica, a consciência histórica, a capacidade de pensar além das disciplinas e a coragem de atravessar fronteiras culturais, identitárias e conceituais.

Os ataques à educação superior hoje não são apenas uma crise política ou econômica, mas também uma catástrofe cultural — uma luta pela consciência cívica, pela alfabetização crítica e pela promessa da educação superior como bem público democrático. A educação superior tornou-se alvo principal justamente porque oferece aos estudantes a promessa da cidadania pedagógica — uma pedagogia que os capacita a serem atentos, críticos, informados e capazes de responsabilizar o poder. É por isso que a educação superior é vista como perigosa pelos neandertais autoritários que a atacam.

No cerne da ofensiva contra a educação superior está um projeto de esquecimento: ensinar a sociedade a não pensar, não sentir e não lembrar — práticas que criam terreno fértil para a formação de sujeitos fascistas. Sob tais condições, atos grotescos se tornam

normais: crianças passam fome em Gaza, famílias imigrantes são destruídas, e o terror de Estado desaparece no ruído de espetáculos e distrações.

E, no entanto, a cultura continua sendo um espaço vital de possibilidade. José Mujica, ex-presidente do Uruguai, nos lembrou que mudanças reais não começam com leis ou instituições, mas com os valores que moldam o olhar sobre o mundo. Não se constrói uma sociedade justa com indivíduos treinados para valorizar a ganância, o egoísmo e a dominação. Como ele afirmou: “Você não pode construir um novo tipo de futuro com pessoas cujos corações ainda pertencem ao passado.” A luta por uma democracia radical deve começar no campo da cultura, onde a imaginação é cultivada, a consciência pública é despertada e as sementes da transformação criam raízes.

A própria linguagem foi sequestrada, distorcida pela vontade de um legado colonizador enraizado no ódio, na descartabilidade, no genocídio e em uma cultura de crueldade sem remorso. Neonazistas marcham sem vergonha, supremacistas brancos moldam a máquina cultural conservadora, e políticas racistas já não são sussurradas, mas codificadas. Saudações nazistas voltaram à moda. As universidades se transformam, cada vez mais, em locais de doutrinação e vigilância, mais próximas da lógica das delegacias do que de espaços de aprendizagem crítica. Estudantes que ousam protestar contra o genocídio de palestinos em Gaza são sequestrados, difamados e silenciados. O mais poderoso nacionalista branco do planeta exibe a corrupção como virtude política e utiliza o terror de Estado como principal ferramenta de governo. A solidariedade é reorganizada em comunidades de ódio, enquanto a resistência ao fascismo é rotulada como terrorismo. Por trás desses crimes contra a humanidade está uma cultura esvaziada de razão, clareza moral e capacidade de responsabilizar o poder. O fantasma do fascismo não apenas retornou — ele foi acolhido e normalizado.

A era das grandes visões foi descartada, jogada fora como resíduo ideológico. No entanto, sem essas visões — fundamentadas no trabalho árduo e na esperança democrática e na função crítica da educação — estamos à deriva. Em seu lugar, surgem administradores que agem como contadores de alto escalão, estudantes moldados por uma cultura de mercantilização e conformismo, e uma força de trabalho acadêmica precária, que ganha menos do que atendentes do Walmart. Enquanto isso, o racismo, o nacionalismo branco e o fundamentalismo cristão ganham fôlego, apagando as últimas luzes que um dia iluminaram o caminho para uma democracia radical. Quando o ensino superior deixa de

ser um espaço de imaginação ética e esperança coletiva, torna-se cúmplice de sua própria ruína — e, com ele, a democracia se aproxima do colapso.

Como educadores, devemos lutar por uma visão de ensino superior que seja tanto refúgio quanto catalisador — um lugar onde a democracia não apenas se estuda, mas se pratica; onde estudantes não são treinados para se tornarem máquinas eficientes, mas formados como seres humanos que pensam, sentem e agem. Precisamos de uma educação na qual a cultura da pergunta seja cultivada, e não punida; onde a contestação seja uma virtude cívica, e onde a busca por equidade e justiça esteja no centro do propósito de ensinar e aprender. Essa educação deve estar enraizada nos princípios da alfabetização cívica, da consciência histórica e de uma compreensão sistêmica do poder — uma que conecte problemas pessoais a questões públicas e amplie as possibilidades de agência individual e coletiva.

Essa é a base sobre a qual deve se construir uma democracia radical, e é a tarefa pedagógica definidora de nosso tempo. Se falharmos nessa responsabilidade, o ensino superior renunciará a seu papel como esfera cívica vital — essencial para produzir as narrativas, os conhecimentos e as capacidades que sustentam a promessa de igualdade, justiça, liberdade e compaixão. Ao abandonar essa missão, não apenas falhará — contribuirá para seu próprio desmantelamento. E, com ele, a democracia se desintegrará. Donald Trump entende isso. É por isso que ele teme a educação crítica. É por isso que ele a ataca.

Concluindo, as reflexões críticas apresentadas em *Transpondo Fronteiras: Diálogos sobre Currículo, Formação de Professores e Trabalho Docente em Contextos Nacionais e Internacionais* servem como um poderoso lembrete do papel vital que a educação desempenha na defesa dos valores democráticos. Esta coletânea é um testemunho da ação coletiva de pesquisadoras(es), educadoras(es) e estudantes comprometidos com a construção de um mundo de educação justa, inclusiva e equitativa.

Por meio de sua exploração do currículo como espaço de disputa, esta obra desafia a padronização e a mercantilização que ameaçam o próprio núcleo do ensino e da aprendizagem. Acredito que este texto possa servir de base, sobretudo no que se refere à luta urgente contra o autoritarismo contemporâneo por meio da revalorização da educação crítica como prática de liberdade, cidadania e resistência cultural e política. Discute como

o currículo e a formação docente são espaços de conflito e resistência por meio da atividade intelectual — esse é o propósito central da obra coletiva aqui apresentada.

Diante de uma era em que ideologias autoritárias e fascistas avançam, o chamado à resistência feito por este livro é mais urgente do que nunca. Ele nos lembra que a educação não é uma atividade neutra, mas um campo de batalhas onde se forja o futuro da democracia. Os(as) autores(as) nos lembram que o currículo e a formação de professores devem continuar sendo espaços de imaginação, engajamento ético e pensamento crítico — e não serem reduzidos a instrumentos de doutrinação e controle.

Que *Transpondo Fronteiras* inspire educadores(as), pesquisadores(as) e ativistas a continuar rompendo limites do conhecimento e da prática, em busca de uma educação verdadeiramente transformadora. A luta por uma educação como força de libertação é, de fato, a luta pelo futuro da própria democracia.

Henry Giroux

Doutor Honoris Causa pela Memorial University (Canadá), Chapman University (Califórnia), University of the West of Scotland, Centro de Estudos Latino-Americanos em Educação Inclusiva (CELEI) e Universidade Complutense de Madri. Professor do Departamento de Estudos Culturais da Faculdade de Humanidades da McMaster University. Hamilton, Ontário, Canadá.

04 de julho de 2025

PREFÁCIO

Como *Transponiendo Fronteras* ilustra poderosamente, nos encontramos en una época donde la educación crítica no es meramente una búsqueda académica, sino una lucha vital y urgente en la pelea contra el ascenso global del autoritarismo. La educación, en su sentido más profundo, no solo es la chispa que enciende la conciencia masiva, sino fundamental para la naturaleza misma de la política.

Como señalan Steven Levitsky y Daniel Ziblatt en *Cómo mueren las democracias*, el autoritarismo ya no se anuncia con botas de marcha ni golpes militares. Ahora emerge a través de la cultura, a través de los ritmos seductores de las redes sociales, espectáculos virales y la normalización de la crueldad. Hoy, la cultura no es solo un telón de fondo para la política y la amnesia histórica; es la política incrustada en la eliminación de la memoria histórica. Nos enseña cómo ver, qué recordar, a quién temer y qué olvidar. En esta era de resurgente autoritarismo, la cultura funciona como una poderosa pedagogía de dominación.

Estamos viviendo una época sombría, donde el antiintelectualismo ya no se oculta, sino que se exhibe como una forma de virtud. Una monocultura fascista prospera, aburrida y mecanizada, invadida por dobles de madera, multimillonarios que odian la empatía y artistas como Kanye West que sin vergüenza alaban a Hitler. Mientras tanto, ventrílocuos de podcasts vomitan veneno algorítmico al vacío. En las ruinas de la universidad, demasiados supuestos líderes y sus contadores burocráticos ahora legitiman lo que Herbert Marcuse llamó una vez “mierda académica”, una farsa del pensamiento, vestida con los rituales vacíos de la razón gerencial, la crueldad en los recortes presupuestarios y la brutalidad sin disculpas. La “mierda académica” se disfraza de discurso intelectual mientras lo despoja de un compromiso genuino con la investigación crítica. Se alimenta de jerga y pretensiones, priorizando la forma sobre el contenido, y favoreciendo la autocelebración ingeniosa sobre el argumento significativo. En su retórica hueca, las complejidades de la sociedad se reducen a palabras de moda y análisis superficiales, preocupándose más por parecer intelectualmente sofisticados que por comprometerse con una crítica real. Este enfoque fomenta la pereza intelectual, alentando un ambiente donde la complejidad se simplifica, el matiz se borra y el verdadero pensamiento crítico se

margina en favor de lo que pasa por ingenio, pero carece de profundidad o percepción. Nunca ha sido más urgente la necesidad de educación crítica y un cambio en la conciencia masiva. Nunca ha sido más crucial reconocer la educación como fuerza tanto para el empoderamiento como para un modo poderoso de colonización.

En una época en la que el instrumentalismo y el tecno-fascismo dominan la cultura, reduciendo la educación a mero entrenamiento y asfixiando la pedagogía bajo el peso del adoctrinamiento, se vuelve más urgente que nunca reclamar a la universidad como espacio de reflexión, crítica e imaginación ética. El instrumentalismo borra la responsabilidad social, descarta los asuntos de justicia y separa el aprendizaje de las relaciones más profundas del poder. Cambia la profundidad por la conformidad y, en el proceso, roba a la educación su promesa emancipadora.

Hemos visto esta lógica desarrollarse en movimientos supuestamente liberales como "enseñar para el examen" y en la proliferación constante de Centros de Enseñanza y Aprendizaje, que a menudo reducen la educación a un conjunto de habilidades técnicas. Como advierte Ariella Aïsha Azoulay, estas prácticas se parecen al funcionamiento de "tecnologías imperiales", sistemas diseñados para gestionar el aprendizaje sin fomentar una conciencia de la injusticia, para aplanar el pensamiento y separar la educación de la lucha por la agencia democrática y la ciudadanía pedagógica.

Consideremos a Elon Musk, aclamado por algunos como un visionario por crear Tesla y alimentar fantasías de colonizar Marte. Sin embargo, bajo este mito reluciente yace una realidad mucho más perturbadora. Musk ha hecho saludos nazis, ha difundido teorías conspirativas peligrosas y, como señaló Michelle Goldberg en *The New York Times*, exhibe un escalofriante desprecio por la empatía, junto con una "crueldad sin aliento." Esta crueldad no es abstracta; se manifiesta en el mundo real, donde las políticas que Musk defiende han contribuido a la muerte de cientos de miles de niños en África. Su poder no es solo tecnológico; es ideológico, moldeando una cultura que confunde megalomanía con genio y eleva la indiferencia al sufrimiento como un signo de fortaleza. Esto es más que un colapso de la alfabetización cívica; es un veneno tóxico que destruye cualquier vestigio de conciencia cívica, solidaridad y responsabilidad social.

La crueldad se ha convertido en la moneda del poder, la medida por la cual se afirma la dominación y se descarta el valor humano. Bill Gates, en un momento de claridad moral, reconoció la gravedad de cerrar USAID, admitiendo que "asumía la responsabilidad

de arriesgar un resurgimiento de enfermedades como el sarampión, VIH y polio.” Pero su advertencia se tornó aún más condenatoria cuando, en *The Financial Times*, describió a Elon Musk — antes considerado un símbolo de promesa tecno-utópica — como “el hombre más rico del mundo que mata a los niños más pobres del mundo.” Sin embargo, incluso Gates subestima la arquitectura más amplia de violencia en juego. El llamado “hermoso proyecto de ley presupuestario” de Trump no es solo un documento de política, es un plano para el abandono social, una sentencia de muerte expresada en el lenguaje de la austeridad. Recorta fondos para programas de nutrición infantil, despoja de atención médica a millones y desmantela lo que queda del estado social. A su paso, surge una maquinaria de desechabilidad—un estado punitivo que apunta a los pobres, vulnerables y personas de color, convirtiendo la política de gobernanza en una zona de guerra donde la compasión es silenciada y el sufrimiento normalizado. Esto es capitalismo gangsteril en esteroides—liberado, totalmente carente de responsabilidad social y ebrio de su propia codicia, poder, corrupción y principios fascistas.

Este silencio habla de un vacío más profundo en la educación superior, que plantea preguntas cruciales sobre la carga de conciencia en la educación. Ya no basta con defender las disciplinas STEM mientras se desangran las artes liberales y humanidades. No es suficiente que los estudiantes de humanidades se limiten a la crítica, desconectados del mundo tecnológico que los rodea. Lo que necesitamos es una fusión de alfabetizaciones, una pedagogía que enseñe competencia técnica sin sacrificar la imaginación moral; una pedagogía que fomente la alfabetización cívica, la conciencia histórica, la capacidad de pensar más allá de las disciplinas y el coraje de cruzar fronteras de cultura, identidad y pensamiento.

Los ataques que enfrenta la educación superior hoy son más que una crisis política o económica; hablan también de una catástrofe cultural, una lucha por la conciencia cívica, la alfabetización crítica y la promesa de la educación superior como un bien público democrático. La educación superior se ha convertido en un blanco principal porque ofrece a los estudiantes la promesa de ciudadanía pedagógica — una pedagogía que capacita a los jóvenes para ser atentos, críticos, informados y capaces de responsabilizar al poder. Por eso la educación superior es vista como peligrosa por los neandertales autoritarios que la atacan. En el centro de la represión de la educación superior hay un proyecto que permite a la sociedad olvidar cómo pensar, sentir y recordar, prácticas que crean un terreno fértil

para la creación de sujetos fascistas. Bajo tales condiciones, actos grotescos se normalizan, los niños mueren de hambre en Gaza, familias inmigrantes son separadas y el horror del terrorismo estatal se desvanece en el ruido de fondo del espectáculo y la distracción.

Y, sin embargo, la cultura sigue siendo un sitio vital de posibilidad. José Mujica, ex presidente de Uruguay, nos recordó que el verdadero cambio no comienza con leyes o instituciones, sino con los valores que moldean cómo las personas ven el mundo. No se puede construir una sociedad basada en la justicia con individuos entrenados para valorar la codicia, el egoísmo y la dominación. Como dijo, “No puedes construir un nuevo tipo de futuro con personas cuyos corazones todavía pertenecen al viejo.” La lucha por una democracia radical debe comenzar en el ámbito de la cultura, donde se nutre la imaginación, se despierta la conciencia pública y se siembran las semillas de la transformación.

El lenguaje mismo ha sido secuestrado, doblado a la voluntad de un legado colonizador impregnado de odio, desechabilidad, genocidio y una cultura de crueldad sin disculpas. Los neonazis marchan sin vergüenza, los supremacistas blancos moldean la maquinaria cultural conservadora y las políticas racistas ya no se susurran sino que se codifican. Los saludos nazis están de vuelta en moda. Las universidades se transforman cada vez más en sitios de adoctrinamiento y vigilancia, más alineados con la lógica de las comisarías de policía que con lugares de aprendizaje crítico. Los estudiantes que se atreven a protestar contra el asalto genocida a los palestinos en Gaza son secuestrados, vilipendiados y silenciados. El nacionalista blanco más poderoso del planeta exhibe la corrupción como virtud política y usa el terror estatal como herramienta principal de gobernanza. La solidaridad se reconfigura en comunidades de odio, mientras la resistencia al fascismo se etiqueta como terrorismo. Bajo estos crímenes contra la humanidad yace una cultura vaciada por la ausencia de razón, claridad moral y capacidad para responsabilizar al poder. El fantasma del fascismo no solo ha regresado; se ha instalado y se ha vuelto ordinario.

La era de las grandes visiones ha sido descartada, arrojada como desecho ideológico. Pero sin esas visiones, enraizadas en el arduo trabajo y la esperanza de la democracia y la función crítica de la educación, quedamos a la deriva. En su lugar están los administradores que actúan como contadores poderosos, estudiantes moldeados por una cultura de mercantilización y conformidad, y una fuerza laboral académica precaria que

gana menos que los recepcionistas y empleados de Wall-Mart. Mientras tanto, el racismo, el nacionalismo blanco y el fundamentalismo cristiano ganan terreno, apagando las luces titilantes que alguna vez iluminaron el camino hacia una democracia radical. Cuando la educación superior ya no sirve como vehículo para la imaginación ética y la esperanza colectiva, se vuelve cómplice de su propia destrucción y con ella, la democracia misma está al borde del colapso.

Como educadores, debemos luchar por una visión de la educación superior como santuario y catalizador, un lugar donde la democracia no solo se estudie sino se practique, donde los estudiantes no sean entrenados para ser máquinas eficientes, sino cultivados para ser seres humanos pensantes, sensibles y activos. Necesitamos una educación en la que la cultura del cuestionamiento no sea castigada sino fomentada, donde responder sea una virtud cívica y donde la búsqueda de equidad y justicia sea central en el propósito mismo de enseñar y aprender. Tal educación debe estar basada en los principios de alfabetización cívica, conciencia histórica y comprensión sistémica del poder—una que conecte problemas privados con asuntos públicos y expanda las posibilidades para la agencia individual y colectiva.

Esta es la base sobre la cual debe construirse una democracia radical, y es la tarea pedagógica definitoria de nuestro tiempo. Si fallamos en esta responsabilidad, la educación superior abandonará su papel como esfera cívica vital—esencial para producir las narrativas, conocimientos y capacidades que sostienen la promesa de igualdad, justicia, libertad y compasión. Al abandonar esa misión, no solo fallará; contribuirá a su propio desmoronamiento. Y con ella, la democracia estará cada vez más cerca del colapso. Donald Trump entiende esto. Por eso teme a la educación crítica. Por eso le declara la guerra.

En conclusión, las reflexiones críticas presentadas en *Transponiendo Fronteras: Diálogos sobre currículo, formación docente y trabajo docente en contextos nacionales e internacionales* son un recordatorio poderoso del papel vital que juega la educación en la defensa de los valores democráticos. Esta colección es testimonio de la acción colectiva de investigadores, educadores y estudiantes dedicados a crear un mundo con educación justa, inclusiva y equitativa. A través de su exploración del currículo como espacio de disputa, esta obra desafía la estandarización y mercantilización que amenazan el núcleo mismo de la enseñanza y el aprendizaje.

Creo que este texto puede servir de base, especialmente respecto a la urgente lucha contra el autoritarismo contemporáneo a través de la revalorización de la educación crítica como práctica de libertad, ciudadanía y resistencia cultural y política. Explora cómo el currículo y la formación docente constituyen espacios de conflicto y resistencia mediante la actividad intelectual—ese es el propósito mismo de esta obra colectiva.

Frente a una era en que el autoritarismo y las ideologías fascistas ganan terreno, el llamado del libro a la resistencia es más urgente que nunca. Subraya que la educación no es una empresa neutral sino un campo de batalla donde se forja el futuro de la democracia. Los colaboradores nos recuerdan que el currículo y la formación docente deben seguir siendo espacios para la imaginación, el compromiso ético y el pensamiento crítico, en lugar de reducirse a herramientas de adoctrinamiento y control.

Que *Transponiendo Fronteras* inspire a educadores, investigadores y activistas a continuar empujando los límites del conocimiento y la práctica en búsqueda de una educación verdaderamente transformadora. La lucha por la educación como fuerza de liberación es, en verdad, una lucha por el futuro mismo de la democracia.

Henry Giroux

Doctor Honoris Causa por la Memorial University (Canadá), Chapman University (California), University of the West of Scotland, Centro de Estudios Latinoamericanos en Educación Inclusiva (CELEI) y Universidad Complutense de Madrid. Profesor del Departamento de Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la McMaster University. Hamilton, Ontario, Canadá.

4 de julio de 2025

CAPÍTULO 44

QUALIDADE PERCEBIDA NO INTERNATO MÉDICO: DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E EXPECTATIVAS DISCENTES

Luis Alberto Valotta

Paulo Fernandes Saad

Augusto Santana Palma Silva

INTRODUÇÃO

O Internato Médico, etapa final obrigatória da graduação em Medicina no Brasil, consiste em um estágio em serviço de dois anos que articula formação teórica e prática profissional. Essa formação médica se desenrola sob uma tensão permanente entre diretrizes normativas e realidades institucionais. E embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Medicina proponham uma educação centrada na integralidade do cuidado, na inserção no Sistema Único de Saúde (SUS) e no compromisso ético com a saúde coletiva (BRASIL, 2018), a etapa do Internato Médico se revela como um cenário ainda marcado por precariedades estruturais, contradições pedagógicas e assimetrias de poder.

Dantas *et al.* (2025) relata que os profissionais da área de Saúde no Brasil enfrentam grandes dificuldades: falta de capacitação (80%); falta de conhecimento (70%), falta de insumos e equipamentos (60%), e, muitas vezes, infraestrutura inadequada (40%). Os alunos do Internato Médico, além de vivenciar esse cenário em hospitais, unidades básicas de saúde e serviços de urgência, muitas vezes serão alvo de episódios de assédio ou violência institucional. A prevalência compilada de assédio durante a formação médica é próxima de 60% (VATTIMO; BELFIORE, 2019), mas podendo superar os 90% em alguns casos (PERES *et al.*, 2014). Situações que evidenciam existência de um currículo oculto (HAFFERTY; FRANKS, 1994) que funciona silenciosamente por meio da naturalização de práticas autoritárias, da hierarquização excessiva das relações e da desvalorização de abordagens pedagógicas que possibilitem maior protagonismo dos estudantes.

Esse currículo oculto, longe de ser apenas um subproduto da cultura institucional, impacta diretamente a qualidade da formação, com estudos apontando, por exemplo, uma redução de até 20% nos níveis de empatia clínica entre estudantes expostos a ambientes de violência simbólica (HOJAT *et al.*, 2020). Nesse contexto, avaliar a qualidade percebida do internato exige instrumentos que capturem não apenas os aspectos objetivos, como infraestrutura e carga horária, mas também dimensões subjetivas e relacionais da experiência discente.

Com esse aspecto bem definido, o presente estudo adota o Modelo de Kano como ferramenta analítica. Originalmente desenvolvido para mensurar a qualidade percebida em produtos e serviços (KANO *et al.*, 1984; MCDOWALL, 2016), esse modelo já foi adaptado com sucesso ao campo da educação médica (TAHMASBZADEH SHEIKHLAR; AZIMINEJADIAN; MIRZAEI SANGIN, 2024), possibilitando a classificação de atributos formativos segundo sua capacidade de gerar satisfação ou insatisfação. A análise a partir deste modelo permite não apenas diagnosticar deficiências, mas também identificar oportunidades de intervenção, de modo a subsidiar melhorias pedagógicas, estruturais e institucionais.

Assim, mais do que um retrato descritivo, esta pesquisa propõe-se como um instrumento crítico e propositivo, orientado pela construção de uma formação médica mais digna, participativa e alinhada aos princípios do SUS.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desenho do Estudo

Trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica, de abordagem quanti-qualitativa e delineamento transversal (CRESWELL, 2016), voltada à avaliação da qualidade percebida do Internato Médico sob a perspectiva dos estudantes. Essa investigação foi realizada nas dependências da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

Esse estudo seguiu as diretrizes éticas da Resolução CNS nº 510/2016, sendo dispensada de avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa por se tratar de estudo com dados anônimos, sem identificação dos participantes e com fins exclusivamente acadêmicos (sendo conduzido em um dos Núcleos Temáticos da Univasf, componente curricular da Extensão Universitária). Todos os estudantes participaram voluntariamente e assinaram, de forma digital, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

População e amostra

A população-alvo foi composta por estudantes regularmente matriculados em um dos três primeiros semestres do Internato Médico (ou seja, alunos que estiverem cursando o 9º, o 10º ou o 11º período do curso de Medicina da Univasf, localizado no *campus* Petrolina) durante o semestre letivo 2017.2, período em que estavam plenamente inseridos nas atividades do internato.

Os critérios de inclusão foram: estar matriculados em um desses períodos do Internato Médico; ter participado de, no mínimo, 80% das atividades obrigatórias do internato para aquele semestre letivo; e dar anuência formal para participação na pesquisa.

Instrumento de coleta de dados

Utilizou-se um questionário eletrônico estruturado, que teve como base conceitual o Modelo de Kano (KANO *et al.*, 1984) e adaptado para o contexto educacional conforme a proposta de McDowall (2016). O instrumento foi submetido a um pré-teste com cinco estudantes de diferentes períodos do curso de Medicina (não incluídos na amostra final), visando verificar clareza e aplicabilidade. E como não foram identificadas dificuldades relevantes, nenhuma reformulação foi necessária.

A versão final do questionário contemplou 17 atributos organizados em três dimensões que compõem a experiência no Internato Médico: infraestrutura e suporte institucional; mediação pedagógica; e relações interpessoais

Cada atributo foi avaliado por meio de pares de perguntas funcionais e disfuncionais, conforme a lógica do Modelo de Kano. A versão funcional refere-se à presença do atributo (ou desempenho satisfatório), enquanto a versão disfuncional explora sua ausência (ou desempenho insatisfatório).

As respostas foram registradas em escala ordinal de cinco pontos: (1) gosto desse jeito; (2) deve ser assim; (3) tanto faz; (4) posso aceitar assim; (5) não gosto desse jeito.

A estrutura do par funcional/disfuncional é exemplificada na Tabela 1.

Tabela 1 - Exemplo de perguntas funcional e disfuncional segundo o Modelo de Kano

Questão funcional	Questão disfuncional
Como você se sente quando o preceptor reserva tempo para discussão de casos clínicos semelhantes aos observados na sua prática?	Como você se sente quando o preceptor não reserva tempo para discussão de casos clínicos semelhantes aos observados na sua prática?
() Gosto desse jeito	() Gosto desse jeito
() Deve ser assim	() Deve ser assim
() Tanto faz	() Tanto faz
() Posso aceitar assim	() Posso aceitar assim
() Não gosto desse jeito	() Não gosto desse jeito

Fonte: Elaborado pelos autores (2025). Adaptado de Mcdowall (2016).

Nota: Exemplo de par funcional (presença do atributo ou seu desempenho é superior) e disfuncional (ausência do atributo seu desempenho é inferior), conforme o modelo Kano de qualidade, com cinco alternativas de resposta.

A classificação das respostas seguiu a matriz tradicional do Modelo de Kano, que combina pares de respostas — uma funcional (presença do atributo) e outra disfuncional (ausência do atributo) — para categorizar cada atributo em uma dentro de seis tipos: obrigatório (O), unidimensional (U), atrativo (A), neutro (N), reverso (R) e questionável (Q). Essa categorização está representada na Tabela 2.

Tabela 2 - Classificação das respostas segundo o Modelo de Kano

Questão funcional/disfuncional	Gosto desse jeito	Deve ser assim	Tanto faz	Posso aceitar assim	Não gosto desse jeito
Gosto desse jeito	Q	A	A	A	U
Deve ser assim	R	N	N	N	O
Tanto faz	R	N	N	N	O
Posso aceitar assim	R	N	N	N	O
Não gosto desse jeito	R	R	R	R	Q

Fonte: Elaborado pelos autores (2025). Adaptado de Mcdowall (2016).

Nota: obrigatório (O), unidimensional (U), atrativo (A), neutro (N), reverso (R) e questionável (Q).

O questionário aplicado foi estruturado em pares de perguntas sobre o mesmo atributo: uma descrevendo sua presença (questão funcional) e outra sua ausência (questão disfuncional), como proposto por Kano *et al.* (1984) e modificado posteriormente por

outros autores (MCDOWALL, 2016). Esse modelo permite classificar cada atributo conforme a reação afetiva dos participantes em ambas as situações. A Tabela 3 resume essas reações, conforme a tipologia de Kano.

Tabela 3 - Reação à presença e ausência de um atributo segundo as categorias de Kano

Categoria de Kano	Reação na presença do atributo	Reação na ausência do atributo
Obrigatório (O)	Indiferente	insatisfeito
Unidimensional (U)	Satisfeito	insatisfeito
Atrativo (A)	Satisfeito	indiferente
Neutro (N)	Indiferente	indiferente
Reverso (R)	Insatisfeito	indiferente

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir das respostas de cada participante, foi atribuída uma categoria de Kano a cada atributo. Posteriormente, as respostas foram tabuladas e compiladas para calcular a frequência relativa de cada categoria por atributo, evidenciando a percepção predominante.

Em casos em que a maioria dos entrevistados classifica um atributo de forma convergente, a categorização torna-se clara e direta. No entanto, não raramente, observa-se dispersão significativa entre as respostas, dificultando a interpretação. Tal dispersão pode indicar a presença de subgrupos com expectativas distintas, como discutido por Ross *et al.* (2009), sugerindo que a percepção de qualidade pode variar conforme experiências, contextos formativos ou até de perfis diferentes.

A formulação das perguntas funcionais/disfuncionais contemplou 17 atributos considerados centrais na vivência dos estudantes durante o Internato Médico, organizados em três grandes dimensões analíticas. A primeira, de natureza estrutural, reuniu aspectos como disponibilidade de insumos hospitalares, cumprimento de horários, relação entre número de internos e leitos disponíveis, oferta de alimentação, existência de sala de descanso e modernização dos equipamentos. A dimensão pedagógica abrangeu atributos ligados à atuação docente, tais como preceptor acessível e comunicativo, atualização profissional contínua, alinhamento entre prática e área de atuação do preceptor, discussão de casos clínicos, autonomia supervisionada, rotatividade entre cenários e proporcionalidade entre número de internos e os locais de prática. Já a dimensão

acadêmico-relacional incluiu elementos como aulas teóricas complementares, produção de artigos ou estudos de caso, avaliações teórico-práticas e a ocorrência de condutas abusivas por parte de docentes ou residentes.

A confiabilidade interna do instrumento foi aferida pelo coeficiente Alpha de Cronbach, obtendo-se resultados satisfatórios: 0,81 para os itens funcionais e 0,79 para os disfuncionais, ambos acima do patamar mínimo de 0,70 (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994).

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A categorização dos atributos seguiu a matriz de classificação proposta por Kano, resultando em seis categorias possíveis: Atrativo, Unidimensional, Obrigatório, Neutro, Reverso e Questionável. As respostas classificadas como reversas e questionáveis foram excluídas da análise quantitativa, por não contribuírem de forma confiável para a avaliação das percepções coletivas.

Com base nas frequências absolutas e relativas obtidas para cada atributo, e que representam a percepção individual dos respondentes, foram calculados dois indicadores: o Coeficiente de Satisfação (CS) e o Coeficiente de Insatisfação (CI). Esses coeficientes indicam, respectivamente, o potencial de um atributo em gerar satisfação quando presente e insatisfação quando ausente, conforme a metodologia de Sauerwein *et al.* (2000):

✓ Coeficiente de Satisfação (CS):

$$CS = \frac{A\% + U\%}{O\% + N\% + A\% + U\%} \quad (1)$$

✓ Coeficiente de Insatisfação (CI):

$$CI = \frac{U\% + O\%}{A\% + U\% + O\% + N\%} \quad (2)$$

Onde:

A% representa a frequência relativa de respostas que classificaram o atributo como Atrativo; U%, como unidimensional; O%, como obrigatório; e N%, como neutro.

Embora o Diagrama *Better-Worse* não tenha sido construído graficamente neste estudo, sua lógica de análise foi utilizada para interpretação dos resultados. Nesse

diagrama hipotético, os valores de CS (eixo vertical) e CI (eixo horizontal) permitiriam classificar cada atributo em quadrantes que refletem sua percepção coletiva:

- Neutro: $0 \leq CI < 0,5$ e $0 \leq CS \leq 0,5$
- Obrigatório: $0,5 \leq CI \leq 1$ e $0 \leq CS \leq 0,5$
- Atrativo: $0 \leq CI < 0,5$ e $0,5 \leq CS \leq 1$
- Unidimensional: $0,5 \leq CI \leq 1$ e $0,5 \leq CS \leq 1$

A aplicação desses critérios permitiu identificar o impacto relativo de cada competência sobre a satisfação e a insatisfação percebidas pelos estudantes. A interpretação combinada dos coeficientes contribuiu para evidenciar as expectativas positivas e as exigências mínimas relacionadas à formação no Internato Médico.

O cálculo dos coeficientes seguiu rigorosamente a metodologia descrita por Sauerwein *et al.* (2000), com tratamento de *outliers* realizado segundo o método de Tukey (1977), o que conferiu maior robustez e confiabilidade aos dados analisados.

ANÁLISE DE AGRUPAMENTO

Para a identificação de padrões latentes entre os atributos, foi aplicada uma análise de agrupamento hierárquico, utilizando o método de Ward com distância euclidiana, conforme Hair Jr *et al.* (2022). As análises foram realizadas com apoio dos *softwares* Microsoft Excel, Jamovi e RStudio.

RESULTADOS

Caracterização da amostra

A amostragem foi do tipo não probabilística por conveniência, uma vez que os participantes foram convidados a responder voluntariamente a um questionário eletrônico auto preenchível, enviado por meio do aplicativo *WhatsApp* para os grupos do internato.

Participaram da pesquisa 29 estudantes, representando 24,79% dos 117 alunos matriculados entre o 9º e o 11º período do curso de Medicina da Univasf, *campus* Petrolina, no semestre letivo 2017.2. A margem de erro foi estimada em 16,1%, com intervalo de confiança de 95%, segundo a fórmula de Cochran (COCHRAN, 1977). A amostra incluiu

estudantes que estavam em diferentes cenários de prática, e foi formado predominantemente por mulheres (62,1%) e com idade média de 24 anos.

Classificação dos atributos segundo o modelo de Kano

Com base nas respostas funcionais e disfuncionais, os 17 atributos avaliados foram classificados nas categorias estabelecidas pelo Modelo de Kano. A Tabela 4 apresenta essa classificação, destacando os atributos mais frequentemente percebidos como obrigatórios, unidimensionais, reversos ou neutros.

Tabela 4: Classificação dos 17 atributos avaliados pelos internos segundo o Modelo de Kano

Atributos	Q	A	U	R	N	O	Categoria de Kano (moda)
Discussão de Casos Clínicos	0%	24%	31%	3%	3%	38%	Obrigatório
Aulas teóricas complementares	0%	10%	24%	21%	34%	10%	Neutro
Produção de artigos ou estudos de caso	0%	10%	10%	10%	59%	10%	Neutro
Avaliação teórico-prática	0%	0%	7%	14%	76%	3%	Neutro
Modernização dos equipamentos	0%	3%	48%	0%	7%	41%	Unidimensional
Oferta de alimentação	0%	7%	48%	0%	7%	38%	Unidimensional
Sala de descanso	0%	14%	59%	0%	3%	24%	Unidimensional
Disponibilidade de insumos hospitalares	0%	0%	48%	0%	0%	52%	Obrigatório
Atualização profissional contínua do preceptor	0%	24%	31%	0%	17%	28%	Unidimensional
Experiência e área de atuação do preceptor	0%	21%	45%	0%	14%	21%	Unidimensional
Cumprimento de horários	0%	3%	41%	0%	10%	45%	Obrigatório
Condutas abusivas dos preceptores	0%	0%	3%	93%	0%	0%	Reverso
Preceptor acessível e comunicativo	0%	3%	62%	0%	3%	31%	Unidimensional
Rotatividade entre cenários	0%	28%	38%	0%	17%	17%	Unidimensional
Autonomia supervisionada	0%	14%	48%	0%	3%	34%	Unidimensional
Proporção entre internos e leitos	0%	10%	31%	0%	3%	55%	Obrigatório
Proporção entre internos e cenários de prática	7%	7%	59%	0%	7%	21%	Unidimensional

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Verificou-se que os atributos ligados à infraestrutura e organização — como insumos, o cumprimento de horários e a proporção entre internos e leitos — foram mais

frequentemente classificados como obrigatórios, ou seja, sua ausência ou desempenho inferior, gera elevada insatisfação (mas lhes são indiferentes mesmo quando estão presentes ou com desempenho superior). Já os atributos vinculados à mediação pedagógica e relações interpessoais (como preceptoria, autonomia supervisionada e discussão de casos) foram majoritariamente percebidos como unidimensionais — sua presença aumenta a satisfação, e sua ausência gera insatisfação.

O atributo “Atitudes abusivas” foi unanimemente classificado como **reverso**, ou seja, sua presença provoca rejeição absoluta, independentemente de outras condições.

Cálculo dos coeficientes de satisfação e insatisfação

Foram calculados os coeficientes de Satisfação (CS) e Insatisfação (CI) para cada atributo. A Tabela 5 apresenta os resultados.

Tabela 5 - Coeficientes de Satisfação (CS) e Insatisfação (CI) para os 17 atributos

Atributos	CS	CI	Categoria de Kano Diagrama <i>Better-Worse</i>)
Discussão de Casos Clínicos	0,57	-0,71	Unidimensional
Aulas teóricas complementares	0,43	-0,43	Neutro
Produção de artigos ou estudos de caso	0,23	-0,23	Neutro
Avaliação teórico-prática	0,08	-0,12	Neutro
Modernização dos equipamentos	0,52	-0,90	Unidimensional
Oferta de alimentação	0,55	-0,86	Unidimensional
Oferta de alimentação	0,72	-0,83	Unidimensional
Sala de descanso	0,48	-1,00	Obrigatório
Disponibilidade de insumos hospitalares	0,55	-0,59	Unidimensional
Atualização profissional contínua do preceptor	0,66	-0,66	Unidimensional
Experiência e área de atuação do preceptor	0,45	-0,86	Obrigatório
Cumprimento de horários	1,00	-1,00	Unidimensional
Condutas abusivas dos preceptores	0,66	-0,93	Unidimensional
Preceptor acessível e comunicativo	0,66	-0,55	Unidimensional
Rotatividade entre cenários	0,62	-0,83	Unidimensional
Autonomia supervisionada	0,41	-0,86	Obrigatório
Proporção entre internos e leitos	0,70	-0,85	Unidimensional

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Nota: Esses coeficientes permitem o posicionamento dos atributos no **Diagrama *Better-Worse***, que visualiza o impacto relativo de cada um na satisfação e na insatisfação.

Análise de agrupamento temático

A análise de agrupamento hierárquico, utilizando o método de Ward com distância euclidiana, gerou dois grandes agrupamentos com índice de Silhouette de 0,72, indicando boa qualidade dos *clusters* (ROUSSEEUW, 1987):

- **Agrupamento 1 (*Cluster 1*) – Infraestrutura e suporte institucional:** Inclui insumos, alimentação, sala de descanso, modernização de equipamentos, cumprimento de horários e proporção de internos/leitos. Esses atributos apresentam alta correlação e refletem deficiências materiais e estruturais que impactam diretamente o cotidiano do internato (DANTAS *et al.*, 2025; DIAS *et al.*, 2015).
- **Agrupamento 2 (*Cluster 2*) – Mediação pedagógica e relações humanas:** Composto por preceptoria, autonomia supervisionada, discussão de casos, rotatividade de cenários e atributos relacionados à interação docente-discente. Estes estão associados a práticas formativas centradas no estudante, alinhadas a modelos por competência (HOLMBOE *et al.*, 2017; TEN CATE *et al.*, 2019).

A separação entre observada entre esses dois *clusters* reforça a tese de que a qualidade percebida no internato não depende apenas de boas práticas pedagógicas, mas também de condições materiais mínimas que garantam a dignidade da formação.

DISCUSSÃO

Infraestrutura como determinante da dignidade formativa

Os dados mostram que atributos estruturais, como insumos hospitalares, alimentação, espaços de descanso e cumprimento de horários, são vistos como essenciais pelos estudantes. Sua classificação como obrigatórios, aliada a altos índices de insatisfação (CI = -1,00 a -0,86), revela que sua falta prejudica não só o aprendizado, mas também a saúde mental, o engajamento e o vínculo institucional.

A literatura confirma essa realidade. Um estudo em 45 hospitais universitários brasileiros (MARINHO, 2001) mostrou que a precariedade estrutural está ligada à interrupção das atividades formativas. A falta de condições básicas viola princípios constitucionais de dignidade e equidade (BRASIL, 2022) e desrespeita diretrizes da OMS sobre segurança do paciente e ambientes de ensino (WHO, 2021).

Os hospitais universitários, essenciais para o SUS e a formação médica, enfrentam desafios que vão além da assistência. Sua sustentabilidade exige gestão eficaz, avaliação e transparência para garantir seu papel educacional e social (MACHADO; KUCHENBECKER, 2007). Conforme Dias *et al.* (2015), a precariedade material enfraquece vínculos e gera desmotivação. Em um cenário de austeridade (SCHERER *et al.*, 2018), os impactos são ainda piores. Por isso, é urgente implementar a Lei 14.356/2022 e garantir condições dignas de formação.

Mediação pedagógica como vetor de valorização da formação

Os dados revelam que atributos como autonomia supervisionada, acessibilidade do preceptor, discussão de casos clínicos e rotatividade entre cenários apresentam altos índices de satisfação ($CS \geq 0,60$). Classificados como unidimensionais, sua presença aumenta a satisfação, enquanto sua ausência gera insatisfação, evidenciando sua importância para a qualidade da formação.

Esses resultados alinham-se com a Educação Médica Baseada em Competências (CBME), que preconiza avaliações contínuas e contextualizadas no ambiente real de trabalho (FRANK *et al.*, 2010). Modelos como as *Entrustable Professional Activities* (EPAs) exibem efeitos positivos na autonomia e confiança dos estudantes (TEN CATE *et al.*, 2019).

Mesmo em cenários de fragilidade estrutural, uma mediação pedagógica eficaz pode reduzir os impactos da precariedade. Preceptoria ativa e acompanhamento ético são fundamentais para uma aprendizagem significativa (HOLMBOE *et al.*, 2017), exigindo políticas de valorização docente e garantia de tempo para preceptoria (MARINHO, 2023).

No entanto, a formação médica ainda enfrenta paradigmas conflitantes (LAMPERT, 2009) que afetam práticas avaliativas, a noção de competência e a experiência do internato.

Violência institucional e currículo oculto: a face oculta da formação

O atributo "atitudes abusivas" foi classificado como reverso com índices extremos ($CS = 1,00$; $CI = -1,00$), mostrando a rejeição total dos estudantes. A violência simbólica, institucional e interpessoal surge como um dos maiores problemas na formação, atuando por meio do currículo oculto (HAFFERTY; FRANKS, 1994; LAWRENCE *et al.*, 2018).

Pesquisas revelam que mais da metade dos estudantes brasileiros já sofreram assédio durante o internato (VATTIMO; BELFIORE, 2019). Tais experiências repercutem

negativamente na saúde mental e no desempenho acadêmico dos internos, afetando até a sua empatia clínica — que pode ser reduzida em até 20% (Hojat *et al.*, 2020). Peres *et al.* (2014) relatam que alunos que foram vítimas de violência durante o curso médico têm cinco vezes mais chances de avaliar sua qualidade de vida como ruim ou insatisfatória.

Combater essa realidade exige: (1) escuta qualificada; (2) formação docente em comunicação não violenta; e (3) canais eficazes de denúncia e responsabilização (LAWRENCE *et al.*, 2018), o que poucas faculdades de medicina no Brasil possuem. E aquelas que os possuem, raramente são eficazes.

A naturalização da violência simbólica desafia qualquer proposta pedagógica alinhada aos direitos humanos e à formação crítica. A presença de preceptores éticos e sensíveis às desigualdades é crucial para romper ciclos de opressão e garantir uma formação emancipadora (FNAIS *et al.*, 2014).

Desconexão entre teoria e prática: um alerta pedagógico

Os dados revelam baixa valorização de elementos tradicionais do currículo médico, como aulas teóricas, produção de artigos e avaliações formais. Classificados como neutros ($CS = 0,08$ a $0,43$), esses componentes não impactam significativamente na satisfação ou insatisfação dos estudantes, evidenciando um descompasso entre o currículo formal e a prática nos cenários de aprendizagem.

Essa fragmentação curricular já havia sido destacada por Frenk *et al.* (2010) e Motola *et al.* (2013), que defendem a adoção de metodologias ativas — como simulação clínica e aprendizagem baseada em problemas — para integrar teoria e prática de forma mais eficaz.

Para superar essa lacuna, são essenciais: (1) escuta das necessidades e anseios dos estudantes; (2) valorização do saber contextualizado na prática clínica; e (3) avaliação formativa contínua. Pois essas estratégias podem fundamentar uma reforma curricular mais alinhada às demandas do SUS e às necessidades dos futuros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva dos discentes acerca do Internato Médico pelo Modelo de Kano revela desafios estruturais e pedagógicos críticos para a formação médica no Brasil. A precariedade material - marcada por falta de insumos, sobrecarga de trabalho e condições

inadequadas - configura não apenas uma limitação operacional, mas uma violação direta da Lei 14.356/2022 e dos princípios do SUS, com impactos mensuráveis na saúde mental e no vínculo institucional dos estudantes (MACHADO; KUCHENBECKER, 2007).

O estudo trouxe à tona a violência institucional como um dos problemas mais graves na formação médica. A rejeição categórica a atitudes abusivas (CS = 1,00; CI = -1,00) evidencia a urgência de combater as hierarquias autoritárias e o currículo oculto que naturalizam práticas de assédio e humilhação. Os dados alarmantes sobre a prevalência dessas situações (VATTIMO; BELFIORE, 2019) exigem a implementação imediata de protocolos eficazes de denúncia, associados à formação docente tanto em comunicação não-violenta e quanto em direitos humanos (LAWRENCE *et al.*, 2018).

A aparente indiferença em relação aos componentes curriculares tradicionais (aulas teóricas, avaliações formais) sinaliza uma demanda silenciosa por reformas profundas. Como apontado por Frenk *et al.* (2010), a integração efetiva entre teoria e prática por meio de metodologias ativas e avaliação formativa configura-se como caminho indispensável para uma formação alinhada às complexas demandas do SUS. Além disso, autonomia supervisionada e preceptoria qualificada emergem como pilares de excelência, especialmente quando articuladas com modelos baseados em competências (Ten Cate *et al.*, 2019). Estes achados evidenciam que a qualidade do internato transcende métricas de gestão, configurando-se como parâmetro fundamental para uma formação médica tecnicamente competente e socialmente transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.356**, de 12 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a transferência obrigatória de recursos para investimentos em infraestrutura dos hospitais de ensino públicos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 9, p. 1, 13 jan. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.356-de-12-de-janeiro-de-2022-373038171>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 117, p. 8–11, 23 jun. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais

cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html.

Acesso em: 1 maio 2025

COCHRAN, William G. **Sampling techniques**. 3. ed. New York: John Wiley and Sons, 1977. 428 p. ISBN 978-0471162407.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Tradução de Dirceu da Silva; Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2021. ISBN 978-6581334185.

DANTAS, Maria Eduarda Macêdo *et al.* Dificuldades enfrentadas pelos profissionais de saúde no atendimento de urgências e emergências na atenção primária à saúde. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 25, p. e19821, 19 fev. 2025. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/cientifico/article/view/19821> Acesso em: 1 maio 2025.

DIAS, Elizabeth Costa. Condições de trabalho e saúde dos médicos: uma questão negligenciada e um desafio para a Associação Nacional de Medicina do Trabalho. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 88–95, 2015. Disponível em: <https://rbmt.org.br/details/3373>. Acesso em: 1 maio 2025.

FNAIS, Naif M. S. *et al.* Harassment and discrimination in medical training: a systematic review and meta-analysis. **Academic Medicine**, [S.l.], v. 89, n. 5, p. 817–827, maio 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000200> Acesso em: 1 maio 2025.

FRANK, Jason R. *et al.* Competency-based medical education: theory to practice. **Medical Teacher**, [S.l.], v. 32, n. 8, p. 638–645, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.500704> Acesso em: 1 maio 2025.

FRENK, Julio *et al.* Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. **The Lancet**, [S.l.], v. 376, n. 9756, p. 1923–1958, 2010. ISSN 0140-6736. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5). Acesso em: 1 maio 2025.

HAFFERTY, Frederic W.; FRANKS, Robin. The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. **Academic Medicine**, Philadelphia, v. 69, n. 11, p. 861–871, nov. 1994. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/abstract/1994/11000/the_hidden_curriculum_ethics_teaching_and_the.1.aspx. Acesso em: 1 maio 2025.

HAIR JR., Joseph F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 688 p. ISBN 978-85-7780-402-3.

HOJAT, Mohammadreza *et al.* Does empathy decline in the clinical phase of medical education? A nationwide, multi-institutional, cross-sectional study of students at DO-granting medical schools. **Academic Medicine**, Philadelphia, v. 95, n. 6, p. 911–918, June 2020. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003175>. Acesso em: 1 maio 2025.

HOLMBOE, Eric S. *et al.* A call to action: the controversy of and rationale for competency-based medical education. **Medical Teacher**, London, v. 39, n. 6, p. 574–581, 2017. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315067>. Acesso em: 1 maio 2025.

KANO, Noriaki *et al.* Attractive quality and must-be quality. **Journal of the Japanese Society for Quality Control**, 14(2), 147-156, 1984.

LAMPERT, Jadete Barbosa. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologias das escolas**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. 312 p. ISBN 978-8527105880.

LAWRENCE, C. *et al.* The hidden curricula of medical education: a scoping review. **Academic Medicine**, v. 93, n. 4, p. 648–656, 2018. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002004>. Acesso em: 1 maio 2025.

MACHADO, Sérgio Pinto; KUCHENBECKER, Ricardo. Desafios e perspectivas futuras dos hospitais universitários no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 871-877, ago. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2007.v12n4/871-877/pt>. Acesso em: 1 maio 2025.

MARINHO, Alexandre. **Hospitais universitários: indicadores de utilização e análise de eficiência**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2001. 29 p. (Texto para Discussão, n. 833). ISSN 1415-4765. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2178/1/TD_833.pdf. Acesso em: 1 maio 2025

MARINHO, Vinícius Lopes. **O papel do preceptor na formação de futuros médicos no Internato Médico: de preceptor a mentor**. 2023. 176 f. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2023. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/532cf8ed-27bb-4a72-86e4-2ea2f3a81775/content>. Acesso em: 1 maio 2025.

MCDOWALL, Melissa P. **Applying the Kano model to higher education: moving beyond measuring student satisfaction**. 2016. 147 f. Tese (Doutorado em Liderança Educacional) – University of North Dakota, Grand Forks, 2016. Disponível em: <https://commons.und.edu/theses/1931/>. Acesso em: 1 maio 2025.

MOTOLA, I. *et al.* Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. AMEE Guide No. 82. **Medical Teacher**, v. 35, n. 10, p. e1511–e1530, 2013. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.818632>. Acesso em: 1 maio 2025.

- NUNES, Jenyfer Carmen de Aquino *et al.* Prevalência de sintomas depressivos, ansiedade, ideação suicida e fatores associados entre estudantes de nível superior. **Health and Society**, v. 4, n. 1, p. 1–20, jan. 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/377124893>. Acesso em: 1 maio 2025.
- NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. **Psychometric Theory**. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 978-0070474650.
- PERES, Maria Fernanda Tourinho *et al.* Exposição à violência, qualidade de vida, depressão e burnout entre estudantes de medicina em uma universidade estadual paulista. **Revista da Faculdade de Medicina (São Paulo)**, São Paulo, v. 93, n. 3, p. 115–124, jul./set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v93i3p115-124>. Acesso em: 1 maio 2025.
- ROSS, Cristiano; SARTORI, Simone; GODOY, Leoni Pentiado. Modelo de Kano para a identificação de atributos capazes de superar as expectativas do cliente. **Revista Produção Online**, 9(3), 536-550, 2009. <https://doi.org/10.14488/1676-1901.v9i3.186>. Acesso em: 1 maio 2025.
- ROUSSEEUW, P. J. Silhouettes: graphical aid to cluster analysis. **Journal of Computational and Applied Mathematics**, v. 20, p. 53–65, 1987. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7). Acesso em: 1 maio 2025.
- SAUERWEIN, Eberhard *et al.* The Kano model: How to delight your customers. In: KANO, Noriaki. **Attractive quality and must-be quality: A model for customer satisfaction**. Wiesbaden: Gabler Verlag, 2000. p. 61–72. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90890-2_3. Acesso em: 1 maio 2025.
- SCHERER, Magda Duarte dos Anjos *et al.* Challenges for work in healthcare: comparative study on University Hospitals in Algeria, Brazil and France. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2265-2277, jul. 2018. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.08762018>. Acesso em: 1 maio 2025.
- TAHMASBZADEH SHEIKHLAR, D.; AZIMINEJADIAN, M.; MIRZAEI SANGIN, T. Evaluating the quality of medicine curriculum based on the Kano model. **Journal of Advances in Medical Education & Professionalism**, Shiraz, v. 12, n. 2, p. 118–125, 2024. <https://doi.org/10.30476/jamp.2024.100826.1900> Acesso em: 1 maio 2025.
- TEN CATE, Olle. An updated primer on entrustable professional activities. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 1, p. 185–195, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/PmSDPQLHDY3tSQStqGctbNn/?lang=en>. Acesso em: 1 maio 2025.
- TUKEY, John W. **Exploratory data analysis**. 1. ed. Reading, MA: Pearson, 1977. 712 p. ISBN 978-0201076165.

VATTIMO, Edoardo Filippo de Queiroz; BELFIORE, Elio (org.). **Assédio moral na formação médica:** conscientizar para combater. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo – CREMESP, 2019. 88 p. ISBN 978-85-89656-36-8. Disponível em: <https://www.cremesp.org.br/?siteAcao=BibliotecaDigital&acao=detalhesLivro&id=145>. Acesso em: 1 maio 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global patient safety action plan 2021–2030:** towards eliminating avoidable harm in health care. Geneva: World Health Organization, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240032705>. Acesso em: 1 maio 2025.